

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Funkce vychovatele v rozvoji neřečových oblastí u dětí s narušenou  
komunikační schopností

Educator's function in development of nonspeech areas of children with  
communicative disability

Bc. Věra Havlíková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N 7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Funkce vychovatele v rozvoji neřečových oblastí u dětí s narušenou komunikační schopností potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. 4. 2019

.....

Věra Havlíková

*Ráda bych upřímně poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za profesionální vedení této práce, poskytnutí cenných rad a trpělivost.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na funkci vychovatele v rozvoji neřečových oblastí u dětí s narušenou komunikační schopností. Práce má dvě stěžejní části. Teoretická část je rozdělená do čtyř kapitol, které postupně seznamují s vývojem dítěte v mladším školním věku, s narušenou komunikační schopností, s neřečovými oblastmi komunikace a se vzděláváním žáků s narušenou komunikační schopností. Tyto informace poskytují základní vhled do problematiky práce a usnadňují orientaci v tématu.

Empirická část představuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru, do kterého jsou zapojeni čtyři žáci s narušenou komunikační schopností. Výzkum si klade za cíl zjistit u dětí obtíže v neřečových oblastech, a jaký vliv může mít na jejich rozvoj vychovatel školní družiny. V souladu s těmito cíli je postupně analyzováno senzorické vnímání, kognitivní procesy a motorika. Rovněž jsou pozorovány změny mezi šetřeními. Kapitola obsahuje případové studie žáků, ve kterých je zahrnuta osobní a rodinná anamnéza, individuální schopnosti dětí, sociální interakce a informace o logopedické péči. Dále jsou zde podrobně prezentovány výsledky vstupního i kontrolního vyšetření. Na základě jejich zhodnocení jsou formulovány odpovědi na výzkumné otázky. Závěr kapitoly je věnován doporučením pro praxi, která též vyplývají z výsledků šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Narušená komunikační schopnost, zrakové a sluchové vnímání, paměť a pozornost, motorika, orientace v prostoru a čase, mladší školní věk, vychovatel

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is focused on educator's function in development of nonspeech areas of children with communicative disability. The thesis consists of two main parts. The theoretical part is divided into four chapters which gradually introduce the development of the child at a younger school age, communicative disability, nonspeech areas of communication and education of children with communicative disability. This information provides a basic insight into issues of work and makes it easier to be well informed about topic.

The empirical part presents the qualitative research in which four pupils with communicative disability are involved. The aim of the research is to find out the difficulties in nonspeech areas and what influence the educator of the after-school club can have on their development. Sensory perception, cognitive processes and motor skills are analyzed in accordance with these goals. Changes between investigations are also observed. The chapter contains case studies of pupils that include personal and family history, individual children's abilities, social interaction and information about speech therapy. Furthermore, the results of the entry and control examination are presented in detail. Based on evaluation of results, answers to research questions are formulated. The chapter concludes with recommendations for practice which also follow from the results of the research.

## **KEYWORDS**

Communicative disability, visual and auditory perception, memory and attention, motor skills, space and time orientation, younger school age, educator

## Obsah

Úvod .....	8
1 VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	9
1.1 Psychický vývoj v mladším školním věku .....	9
1.2 Vývoj komunikace v mladším školním věku .....	12
1.3 Sociální vývoj v mladším školním věku .....	13
2 VYBRANÁ NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	15
2.1 Narušená komunikační schopnost .....	15
2.2 Narušený vývoj řeči .....	16
2.2.1 Opožděný vývoj řeči .....	17
2.2.2 Vývojová dysfázie .....	18
2.3 Dyslalie .....	23
3 NEŘEČOVÉ OBLASTI KOMUNIKACE .....	29
3.1 Zrakové a sluchové vnímání .....	29
3.2 Paměť a pozornost .....	31
3.3 Motorika .....	33
3.4 Orientace v prostoru a čase .....	35
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU .....	37
4.1 Legislativa a dokumenty .....	37
4.2 Základní vzdělávání .....	38
4.3 Vychovatel .....	40
5 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	42
5.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie .....	42
5.2 Charakteristika místa šetření .....	42

5.3	Charakteristika výzkumného vzorku .....	43
5.4	Vlastní šetření .....	51
5.4.1	Vstupní vyšetření .....	54
5.4.2	Kontrolní vyšetření .....	67
5.5	Hodnocení výsledků .....	78
5.6	Závěry šetření .....	85
5.7	Diskuze .....	87
5.8	Doporučení pro praxi .....	88
Závěr .....		90
Seznam použitých zdrojů .....		92

## Úvod

Vychovatel školní družiny je jeden z pedagogických pracovníků, který přichází do pravidelného kontaktu s dětmi. Hlavní náplň jeho práce spočívá v podněcování dětí ke smysluplnému trávení volného času. Vymýšlí pro ně zájmové, odpočinkové i vzdělávací činnosti různého druhu. Formou hry se je snaží rozvíjet a vzbuzovat v nich zájem o nové aktivity. Zároveň by však děti neměly mít pocit, že jsou k něčemu nuceny. Vychovatel tak bezesporu zaujímá důležitou roli, která by neměla být podceňována.

Cílem této speciálně pedagogické práce je přiblížit problematiku rozvoje neřečových oblastí u dětí s narušenou komunikační schopností v souvislosti s působením vychovatele. K výběru tématu vedla skutečnost, že autorka práce pracuje jako vychovatel školní družiny pro žáky s narušenou komunikační schopností. Za dobu svého působení měla možnost pozorovat, že se jisté nedostatky u dětí neobjevují pouze v řeči, jak si mnozí rodiče myslí, nýbrž i v dalších oblastech. Z tohoto důvodu se rozhodla ze své pozice věnovat pozornost právě neřečovým oblastem komunikace, které mají na rozvoji řeči neodmyslitelný podíl.

Práce je rozdělena do dvou stěžejních částí. Teoretická část vychází ze studia a analýzy odborné literatury. Je tvořena čtyřmi kapitolami, které se zaměřují na důležité informace potřebné k základní orientaci v tématu. První kapitola seznamuje s vývojem dítěte mladšího školního věku. Na vývoj je zde nahlíženo ze tří perspektiv, kterými je psychika, komunikace a sociální prostředí dítěte. Druhá kapitola popisuje narušenou komunikační schopnost, její etiologii a klasifikaci. Dále blíže představuje opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii a dyslalii. Třetí kapitola se věnuje neřečovým oblastem komunikace, konkrétně senzorickému vnímání, kognitivním procesům a motorice. Čtvrtá kapitola pojednává o vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Charakterizuje legislativní ukotvení vzdělávání a základní atributy školní docházky. Závěr kapitoly je věnován osobě vychovatele.

Empirická část, která je obsažena v poslední kapitole, přináší informace o prováděném výzkumném šetření. Výzkum je kvalitativního charakteru a je založen na čtyřech případových studiích žáků s narušenou komunikační schopností. Za cíl si klade zjistit u dětí obtíže v neřečových oblastech, a jaký vliv může mít na jejich rozvoj osoba vychovatele. K dosažení cílů bude využita analýza jednotlivých oblastí a zhodnocení změn mezi dvěma vyšetřeními, ke kterým došlo na základě systematické práce vychovatele. V kapitole je možné nalézt podrobné informace o průběhu šetření a dosažených výsledcích žáků.



# 1 VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Mladší školní věk je významná vývojová etapa, která je zahájena nástupem dítěte do školy a trvá do přechodu žáka na druhý stupeň základního vzdělávání. Věkově je toto období ohraničeno rozmezím **6 až 12 let** a může být dále členěno na raný školní věk (6 až 8-9 let) a střední školní věk (8-9 až 12 let). Nástup do školy je důležitým a radikálním mezníkem v životě dítěte. Lze ho chápat jako **oficiální vstup do společnosti**, jež představuje instituce školy (Vágnerová, 2005). Podle Říčana (2004) škola otevírá nové obzory a urychluje rozumový vývoj. Dítěti vstupují do života první povinnosti, hra již není nadále hlavní náplní dne. Školní práce vyžaduje vyšší nároky na kázeň, úsilí o výkon a schopnost odložit okamžité uspokojení potřeb. Zároveň se dítě seznamuje s novým kolektivem a musí si vybudovat nová přátelství (Čačka, 2000). Dle Eriksona (1963, sec. cit. Vágnerová, 2005) se jedná o fázi píle a snaživosti, jejímž cílem je uspět a prosadit se.

## 1.1 Psychický vývoj v mladším školním věku

Období mladšího školního věku lze charakterizovat jako období **střízlivého realismu**. Školák chce pochopit okolní svět, jak doopravdy je a funguje; chce ho aktivně prozkoumávat. Zprvu je závislý na informacích od autorit (naivní realismus), s blížícím se dospíváním se postupně stává kritičtější (kriticky realistický) (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V závislosti na zvyšujících se nárocích dochází k rozvoji kompetencí i celé osobnosti dítěte. Pozorujeme **kvantitativní růst i zdokonalování** dosavadních schopností (Říčan, 2004). Dítě je v tomto období ve fázi vývojové integrace, kdy třídí a propojuje své dovednosti. Díky tomu je schopno plnit i náročnější a složitější úkoly (Allen & Marotz, 2008). V následující části textu budou popsány nejvýznamnější změny ve vývoji jednotlivých oblastí.

Mezi 5. až 7. rokem dosahuje **zraková a sluchová percepce** úrovně potřebné pro zvládnutí učiva. Vágnerová (2005, s. 238) míní, že „*se vnímání stává diferencovanějším a integrovanějším*“.

Zlepšuje se schopnost akomodace čočky oka, a tím i vidění na blízko, které se uplatňuje při čtení, psaní a počítání. Rozvíjí se percepční strategie a žáci jsou schopni systematické explorační, tj. postupného prohlížení dle určitého řádu. Důležitá je rovněž sekvenční percepce umožňující správně vnímat pořadí písmen a číslic. Děti se také učí diferencovat vertikální i horizontální polohu (Vágnerová, 2005). Dle Čačky (2000) se zde nově uplatňuje analýza a

syntéza. Thorová (2015) uvádí, že informace prezentované vizuální cestou se dětem lépe ukládají do paměti.

Sluchové vnímání a fonemický sluch se rozvíjí každodenní zkušeností s mluvenou řečí. Dítě mladšího školního věku nabývá fonemické uvědomění – chápe, že se slova skládají z různě znějících hlásek. Hlávky prozatím diferencuje pouze z hlediska délky (Vágnerová, 2005). Dle Thorové (2015) je pro dítě těžší se soustředit na sluchové podněty, jelikož trvají jen omezenou dobu a vyžadují větší koncentraci.

Žáci v tomto období své okolí zkoumají důkladněji a pečlivěji, zaměřují se na menší části i drobné detaily. Vnímání se tak stává cílevědomým pozorováním (Langmeier & Krejčířová, 2006). „*Nahodilost a nepročleněnost vnímání z počátku dětství je postupně vystřídána větší analytičností a systematickostí, až dospívá ke komplexnějšímu a hlubšímu porozumění situaci jako celku*“ (Čačka, 2000, str. 114).

Indikátorem **rozvoje myšlení** je dle Vágnerové (2005) užívání takové strategie uvažování, která respektuje základní zákony logiky a vlastnosti poznávané reality. Dítě pomalu opouští prelogické myšlení řízené potřebami, egocentrismem či fantazií. Postupně je myšlení žáka vázáno na realitu a vychází z jeho vlastních zkušeností. Začíná chápat fungující pravidla, nimiž se svět řídí; stávají se součástí jeho znalostí. Dochází k zobecňování. Thorová (2015) doplňuje, že dítě rovněž chápe stálost určitých vlastností, je schopné dedukce a pružnějšího myšlení.

Podle Piagetova (2010) dělení kognitivního vývoje se dítě mladšího školního věku nachází ve stadiu *konkrétních myšlenkových operací*. Základními charakteristikami tohoto období jsou decentrace, konzervace, reverzibilita a klasifikace. *Decentrace* vyjadřuje schopnost odpoutat se od jediného parametru a posuzovat skutečnost z více hledisek (Čačka, 2000). Tento proces lze chápat jako předpoklad pro komplexnější a kvalitnější poznání, jelikož dochází k překonání jistých omezení při posuzování reality. Zároveň si dítě uvědomí, že lidé mají různé názory či potřeby, a tak mohou stejnou situaci interpretovat jinak než ono. Decentrace tedy přispívá i k pochopení druhých osob (Vágnerová, 2005). Dále *konzervace* je kompetence rozumět, že některé vlastnosti předmětům zůstávají, třebaže změní svůj vzhled. Konzervace je výsledkem pomalého procesu vyžívání myšlení (Thorová, 2015). Podle Allen & Marotze (2008) začínají děti zmíněné zachovávání vlastností chápat ve věku sedmi let. *Reverzibilita* (neboli vratnost) je stěžejním aspektem proměnlivosti. Děti chápou, že se věci mohou měnit v závislosti na našem chování, přičemž změna není chápána jako

definitivní a neměnný akt (Vágnerová, 2005). *Klasifikace* je schopnost třídit předměty do kategorií dle určitých kritérií. Umožňuje člověku strukturovat a systematizovat informace (Thorová, 2015).

S konkrétními logickými operacemi je úzce svázáno i **chápání času**. Dítě raného školního věku má tendence vztahovat čas k určitému dění a k sobě samému. Pojem času se zpřesňuje okolo 8. roku. Jedinec dokáže řadit různé události dle jejich sledu, orientuje se v ročních obdobích, dnech v týdnu a denním rytmu (Vágnerová, 2005). Dle Allena & Moritze (2008) dochází mezi 7. a 8. rokem k pochopení vztahu mezi **příčinou a následkem**.

**Paměť** je jednou z podstatných složek učení. Vyvíjí se od krátkodobější fixace k dlouhodobější, od bezděčného vštěpování k záměrnému, od mechanického osvojování informací k logickému uspořádávání (Čačka, 2000). Langmeier & Krejčířová (2006) uvádí, že krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou ve školním věku stabilnějšího charakteru než v předškolním období. Vývoj dětské paměti je dle Sieglera (2003, sec. cit. Vágnerová, 2005) podmíněn třemi oblastmi. První z nich je kapacita paměti, která se v průběhu mladšího školního věku zvyšuje. Děti si lépe pamatují informace, mohou-li využít logických souvislostí. Rychlost zpracování a zapamatování informací se individuálně různí. Podmínkou kvalitativního rozvoje paměti je inhibice nepodstatných podnětů. Druhou oblast zastupují paměťové strategie. Na počátku školní docházky děti preferují memorování, okolo 6-7 let začínají používat opakování. V 9-10 letech žáci využívají strategii uspořádání informací. Současně se rozvíjí a zdokonaluje vybavování. Poslední oblastí je rozvoj metapaměti, tedy vědomosti o vlastní paměti (zapamatování, schopnost diferenciac, kritičnost aj.).

Na počátku školní docházky se u mnoha dětí projevuje **krátkodobá a pasivně bezděčná pozornost**. Schopnost odolávat rušivým vlivům je výrazně snížena (Čačka, 2000). Dítě se postupně učí cíleně zaměřovat pozornost a zároveň s rostoucími požadavky organizuje své vnímání a využívá mnemotechnické pomůcky. Vůlí ovládaná pozornost je však stále obtížná, při výuce je důležité střídání aktivit (Thorová, 2015). Vágnerová (2005) uvádí, že až ve středním školním věku začínají být žáci schopni přesouvat svou pozornost.

Při nástupu do školy jsou **city** stále krátké, avšak intenzivní, bouřlivé a přirozeně prudké. Chování je v souladu s prožíváním, dítě se projevuje autenticky a spontánně. S věkem vzrůstá emoční stabilita, odolnost vůči zátěži a dlouhodobost citových vztahů (Čačka, 2000). Paralelně narůstá i schopnost seberegulace, která je výsledkem emoční reaktivity a volního

ovládání emočních reakcí. Emoční reaktivita je ovlivňována dozráváním organismu a do značné míry i temperamentem. Dítě školního věku již rozumí svým pocitům, snáze koriguje své citové reakce a dokáže jednat záměrně a plánovitě. V tomto období začínají být děti schopny rozumět též ambivalentním pocitům, tedy skutečnosti, že člověk může mít v jeden moment smíšené i protichůdné pocity. Vše dohromady přispívá k větší adaptabilitě (Langmeier & Krejčířová, 2006). Allen & Moritz (2008) dodávají, že z původně egocentrického dítěte, které vnímalo věci jen z vlastní perspektivy, se stává extrovertnější jedinec, jenž je součástí nějaké sociální skupiny a má vybudované trvalejší, hlubší vztahy.

## **1.2 Vývoj komunikace v mladším školním věku**

Dítě zahajující školní docházku obvykle mívá dostatečnou slovní zásobu a jazykové dovednosti, které umí adekvátně používat. Je schopno vyjádřit svůj komunikační záměr, popsat běžné věci i situace a rozumět verbálnímu sdělení jiné osoby. V mladším školním věku se jazykové kompetence dále rozvíjejí, ačkoli již rozvoj není tak rapidní. Děti si více osvojují strukturu jazyka a způsob jeho užití, slovní zásoba se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Všechny doposud získané znalosti umožňují lépe dekodovat a pochopit sdělení druhých, diferencovaně se vyjadřovat a získávat kontrolu nad vlastním užíváním jazyka (Vágnerová, 2005). Allen & Moritz (2008) uvádí, že v průběhu školní docházky dítě začíná vyprávět vtipy, rozumí vícestupňovým pokynům, opakuje slangová a sprostá slova a plyně hovoří s dospělými.

Podle Langmeiera & Krejčířové (2006) řeč řídí lidskou činnost. Představuje základní předpoklad úspěšného školního učení a napomáhá pamatování. Ve školním věku se rozšiřuje slovní zásoba, roste délka a složitost vět, objevují se náročnější souvětí a gramatická pravidla dosahují vyšší úrovně. Autoři dále zmiňují, že kromě osvojování nových slov děti poznávají i jiné významy týchž slov. Tím je následně užívají v přiměřenějších souvislostech. Čačka (2000) se s popsáním tvrzením ztotožňuje a doplňuje, že se jedná zároveň o kvantitativní i kvalitativní nárůst slovní zásoby.

Ve školním období se rozvíjí tzv. dekontextualizovaný jazyk, který je užíván v konverzaci o věcech abstraktních, minulých či budoucích. Znamená to, že dítě je již schopné hovořit o něčem, co momentálně není dostupné jeho smyslovému vnímání. Jazykové kompetence tak přesahují aktuální realitu. Během školní docházky se rozvíjí i metalingvistické vědomí, což je schopnost uvažovat o jazyku. Teprve v osmi letech si dítě všimne, že jisté sdělení

nedává smysl, a pokud něčemu nerozumí, je si toho vědomo (Abbeduto & Elliott, 1998, sec. cit. Vágnerová, 2005).

Ve školním prostředí je nutné chápat komunikaci jako prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání. Učitel i žák mohou zastávat roli komunikátora (vysílatel) i komunikanta (příjemce). Učitel v roli komunikátora musí obsah svého sdělení formulovat adekvátně schopnostem dítěte, aby mu rozumělo. Zároveň je pro dítě řečovým vzorem. Jako komunikant učitel dítěti naslouchá a podněcuje ho k přesnějšímu vyjadřování. Žák jako vysílatel adresuje své sdělení učiteli i spolužákům. Směrem k učiteli se snaží volit spisovná a „oficiální“ vyjádření, souběžně si uvědomuje přítomnost ostatních žáků, před kterými se nechce zesměšnit. Mimo vyučování komunikuje mnohem spontánněji. Jako komunikant dítě přijímá sdělení učitele bez kritiky, u spolužáků je tomu naopak a snaží se odhalit jejich chyby (Nelešovská, 2005).

### 1.3 Sociální vývoj v mladším školním věku

Vstup do školy je ze socializačního hlediska velmi důležitým momentem. Dochází k odklonu od výlučného vlivu rodiny a k podřízení se instituci, která zastupuje hodnoty a normy platící pro všechny. Školní věk je jednou z fází přípravy na život ve společnosti, úspěšnost ve škole často předurčuje pozdější společenské uplatnění (Vágnerová, 2005).

Se zahájením školní docházky dítě automaticky získává status školáka, který je limitován dosažením určitého věku a odpovídající úrovní schopností či dovedností (Vágnerová, 2005). V rámci obecnějšího označení "školák" mohou být diferencovány dvě konkrétnější role. První z nich je **role žáka**, ve vztahu k učiteli jde o roli podřízenou, jež vyžaduje respektování požadavků učitele i školního řádu (Skorunková, 2007). Jak uvádí Vágnerová (2005), z pohledu žáka se jedná o zásadní změnu životního stylu. Dítě se musí osamostatnit, přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a vzdát se egocentrismu. Při souvislém soustředění na školní práci je dle Říčana (2004) nutné, aby tlumilo impulzy ke hře a ke kontaktu s jinými dětmi. Žák musí rovněž akceptovat možné překážky a nezdary, případně se smířit s horším výsledkem. Velkou změnou je pro dítě i posuzování učitele, zda splnilo očekávaný standart. Čačka (2000) zastává názor, že plnění požadavků a norem rozvíjí sebeovládání, avšak negativně ovlivňuje formování individuality. Vágnerová (2005) proto zdůrazňuje, že žák potřebuje být pozitivně hodnocen a přijímán. Dle Skorunkové (2007) si žák "*v počátcích školní docházky vytváří emocionální vazbu na učitele*" a očekává od něj podporu, která posiluje pocit jistoty a bezpečí (Skorunková, 2007, s. 45). K prvnímu učiteli děti vzhlíží jako

k autoritě vyšší než rodiče, slovo učitele je pro ně zákonem. Žák se s učitelem identifikuje a přejímá jeho hodnoty (Říčan, 2004). Ve chvíli, kdy je žák na školu adaptován (přibližně střední školní věk), se jeho vztah k učiteli mění. Dítě již nepotřebuje takovou emocionální podporu a soustředí se spíše na hodnocení, zda učitelovy nároky odpovídají pravidlům (Skorunková, 2007).

Druhou možnou rolí je role **spolužáka**, ve vztahu k vrstevníkům jde o souřadné postavení. Zpočátku je školní třída vnitřně nediferencovaná sociální skupina a dítě stále preferuje normy předkládané dospělými před názory vrstevníků (Skorunková, 2007). Ve středním školním věku děti naopak začínají více inklinovat k vrstevnickým vztahům, tvoří si vlastní pravidla. Kontakt a zpětná vazba vrstevníků formují sebepojetí dítěte; vztahy jsou více výběrové. Postupně dochází k diferenciaci kolektivu, ve třídě vznikají první skupinové identity (Thorová, 2015). Identifikaci s vrstevnickou skupinou považuje Skorunková (2007) za mezník socializace. Žákovi záleží na přijetí vrstevníky, kvůli začlenění začíná napodobovat styl oblékání, účesy i chování populárních spolužáků (Allen & Marotz, 2008). Dle Lagmeiera & Krejčířové (2006) dává skupina dítěti možnost k četnějším a rozdílnějším interakcím, v důsledku nichž se může učit spolupráci, pomoci druhým, soutěživosti i soupeřivosti.

Ve školním věku je **rodina** stále chápána jako zdroj formativních vlivů. Utváří se v ní první postoje, formují se základní aspekty identity a charakteristické projevy osobnosti. Stejně tak hodnocení dobrého a špatného se odvíjí od přístupu nejbližší rodiny (Čačka, 2000). Školák se již lépe orientuje v rodinných vztazích a chápe mnohé rodičovské postoje. Matka a otec jsou nedílnou součástí každodenního života dětí. Pro fungující vztah mezi rodiči a dětmi je potřeba vzájemného sdílení a přítomnosti rodičů. Matka je zdrojem jistoty a bezpečí, pečuje o fyzické i psychické potřeby. Otec je pro děti partnerem při různých činnostech, zdrojem poznatků a oporou. Společně rodiče tvoří stabilní zázemí dítěte a jsou vzorem vztahu (Vágnerová, 2005). Dle Čačky (2000) výchova probíhá na základě celkové rodinné atmosféry, do které patří i soužití se sourozenci. Ti se participují na vývoji osobnosti dítěte, zároveň na základě vzájemné interakce a sdílení dochází k rozvoji komunikačních schopností, k porozumění pocitům či potřebám druhých.

## 2 VYBRANÁ NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Nadcházející kapitola stručně vymezí termín narušené komunikační schopnosti a následně blíže představí tři její druhy. Tyto konkrétní druhy byly zvoleny na základě souvislosti s výzkumným šetřením, neboť právě vybraná narušení byla respondentům diagnostikována.

### 2.1 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů vědního oboru logopedie a zároveň představuje předmět jeho zájmu (Klenková, 2006). V logopedických publikacích je často poukazováno na obtížnost definování narušené komunikační schopnosti, neboť nalézt optimální hranici mezi normou a narušením je nesnadné. Lechta (2003) ve své definici vychází z komunikačního záměru jednotlivce a narušenou komunikační schopnost charakterizuje následovně: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2003, s. 17). Autor rovněž zdůrazňuje, že je potřeba vzít v úvahu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou i pragmatickou jazykovou rovinu. Narušena může být verbální i neverbální (resp. mluvená i grafická) forma komunikace, složka expresivní i receptivní. Klenková, Bočková & Bytešníková (2012) však upozorňují, že za narušenou komunikační schopnost nemohou být považovány určité fyziologické jevy, jako je fyziologická neplynulost/dysfluence (3.-4. rok), dysgramatizmus (do čtyř let) či dyslalie (do pěti let).

**Etiologie** narušené komunikační schopnosti je různorodá. Dle časového hlediska lze příčiny rozdělit na prenatální (období před narozením, vývoj plodu), perinatální (v průběhu porodu) a postnatální (po narození). V závislosti na lokalizačním hledisku jsou pak mezi příčiny řazeny genové mutace, chromozomální aberace, vývojové odchylky a orgánová poškození receptorů, centrální části i efektorů (Klenková, 2006).

Rovněž **klasifikace** narušené komunikační schopnosti je rozmanitá. Dle Klenkové, Bočkové & Bytešníkové (2012) může být narušení totální či partiální, orgánové i funkční; může se promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů. V celkovém klinickém obraze může být narušení dominujícím příznakem nebo symptomem doprovázejícím jiné, dominantní postižení. V těchto případech mluvíme o symptomatických poruchách řeči (Lechta, 2003). Klenková (2006) doplňuje, že osoba s narušenou komunikační schopností si

své nedostatky může i nemusí uvědomovat. Autorka též podotýká, že se v české literatuře a praxi již od 90. let předešlého století uplatňuje Lechtova **symptomatická klasifikace** (1990). V té je rozhodujícím kritériem převládající symptom, který je pro dané narušení nejtypičtější. Klasifikace vymezuje deset následujících kategorií: vývojová neplynulost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

## 2.2 Narušený vývoj řeči

Vývoj řeči je složitý a komplexní proces, který je úzce spojen s vývojem senzorického vnímání, motoriky a myšlení. Je ovlivněn řadou vnitřních i vnějších faktorů, jež vyplývají ze stavu organismu, schopností dítěte, prostředí a výchovy či z množství podnětů a stimulace ke komunikaci (Klenková, 2006). Lejska (2003) zdůrazňuje, že správný vývoj vyžaduje normální anatomicko-fyziologické poměry, psychologické a zevní předpoklady. Lechta (2003, s. 61) vymezuje narušený vývoj řeči jako „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, příp. i všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte*“. Deficity se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách.

**Symptomatologii** narušeného vývoje řeči lze klasifikovat podle několika hledisek, které, jak uvádí Klenková (2006), rozpracoval Sovák v 80. letech 20. století a následně i Lechta (1990). Jedná se o symptomy z hlediska průběhu vývoje řeči, věku, stupně poruchy a etiologie. Dle průběhu vývoje řeči můžeme odlišit čtyři druhy narušeného vývoje řeči, které se liší nejen průběhem, ale i příčinami a projevy. *Opožděný vývoj řeči prostý* je podmíněn dědičností, opožděným vyžíváním centrální nervové soustavy, nepodnětným prostředím, lehkou poruchou sluchu apod. Zpočátku bývá nejvíce narušena obsahová stránka řeči, postupně se více manifestují potíže ve stránce formální (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2007). V případě včasného podchycení a správné stimulace je dle Klenkové (2006) prognóza dobrá. S *omezeným vývojem řeči* se můžeme setkat při mentálním postižení, těžších poruchách sluchu či při extrémních případech patologie sociálního prostředí (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Prognóza nebývá příznivá, vývoj řeči nedosáhne normy (Klenková, 2006). Úrazy, nádorová onemocnění mozku, vážná duševní



onemocnění a těžká psychická traumata zapříčiňují *přerušený vývoj řeči*. Po přerušení je možné za příznivých podmínek dosáhnout normy. V opačném případě bude další průběh charakteru omezeného vývoje řeči (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2007). *Odchylný neboli scestný vývoj řeči* se projevuje odchylkou pouze v některé rovině vývoje, tudíž se celkový stav pohybuje okolo normy. Příčinou mohou být například rozštěpy patra či organické poškození mluvidel (Klenková, 2006). Následující tři druhy narušeného vývoje řeči vychází ve své charakteristice z věku jedince. *Fyziologická nemluvnost* trvá přibližně do prvního roku života a zahrnuje přípravná stadia vývoje řeči – tedy křik, broukání a žvatlání (Klenková, 2006). Jestliže se vývoj řeči opozdí do třetího roku života, přičemž je dítě odborníky shledáno za zdravé a přiměřeně stimulované, jedná se o *prodlouženou fyziologickou nemluvnost* (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Za patologickou formu, která spadá do vývojových poruch řeči, je považována až *vývojová nemluvnost*. Podle stupně lze rozlišit velkou škálu případů od *lehkých odchylek* až po *úplnou nemluvnost* (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Klenková (2006) však upozorňuje, že nikdy nelze hovořit o úplné němotě, neboť postižený jedinec vydává alespoň nějaké zvuky, které mohou plnit signální funkci a nést jistý význam. Mikulajová (in Lechta, 2003) uvádí, že z hlediska etiologie může být narušený vývoj řeči *dominujícím příznakem* v klinickém obraze poruchy, pak je chápán jako nozologická jednotka. Rovněž může představovat symptom jiného onemocnění, v tomto případě není nozologickou jednotkou a jedná se tedy o symptomatickou poruchu řeči.

### **2.2.1 Opožděný vývoj řeči**

Vitásková (in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) charakterizuje opožděný vývoj řeči jako zpožděné dosažení předpokládaného fyziologického stadia ontogeneze řeči. Lejska (2003) doplňuje, že se jedná o stav, kdy slovník dítěte ve třech letech obsahuje jen několik málo slov, popřípadě dítě nemluví vůbec. Porozumění řeči bývá neporušené a ostatní oblasti vývoje jsou úměrné věku jedince. Jedná se o skupinu dětí s normálním zrakem, sluchem, intelektem a se stimulujícím prostředím. Anatomické a morfologické abnormality řečových orgánů či centrální nervové soustavy nejsou přítomny (Dlouhá, 2017). Klenková (2006) a Lejska (2003) se shodují na nutnosti nalezení příčiny opoždění. Na základě diferenciální diagnostiky a odborného vyšetření, které je zaměřeno na stav řeči (recepce i exprese) a funkce somatických i stimulačních podmínek (vyšetření sluchu, stavu mluvidel, jemné motoriky), by měly být vyloučeny jiné možné poruchy (Lejska, 2003).

Jedná se o vady zraku, sluchu, mluvních orgánů, poruchy intelektu a autismus (Klenková 2006).

Mezi hlavní **příčiny** opožděného vývoje řeči patří dědičnost, nedonošenost, nevyzrálá nervová soustava, lehké mozkové dysfunkce či citová deprivace. Vliv na vývoj řeči má bezesporu i prostředí. Na jedné straně se může jednat o nepodnětné, nestimulující prostředí, kdy dítěti není věnována dostatečná pozornost (Klenková, 2006). Druhým protipólem je dle Kutálkové (2010) příliš pečlivá výchova, v níž rodiče dítěti splní jakékoli přání na základě pouhého náznaku, v důsledku čehož dítě nemusí být tolik aktivní. Pasivní slovní zásoba je v tomto případě velká, chybí však iniciace a vlastní produkce. Nadměrné množství podnětů může dítě neurotizovat a vést k vyhýbavému chování.

Dlouhá (2017) míní, že opožděný vývoj řeči má při správné volbě terapeutického postupu předpoklady pro rychlou úpravu. U dítěte je vhodné stimulovat rozvoj zrakové a sluchové percepce, rozumění řeči, aktivní i pasivní slovní zásobu a motorické schopnosti (Klenková, 2006). Významným faktorem je poskytnutí správného mluvního vzoru, který odpovídá zvukovým, artikulačním a gramatickým normám (Dlouhá, 2017). Kutálková (2010) doporučuje nechat dítě, aby si samo zjistilo význam řeči, což je první krok k aktivitě a posílení tzv. mluvního apetitu.

### 2.2.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je multidisciplinární problematikou (logopedie, foniatrie, neurologie, psychologie), proto se můžeme v literatuře setkat s odlišnými termíny a definicemi pro vymezení této poruchy. Ve starších pramenech nalezneme označení sluchoněmota, alalie či afemie. V nejnovější odborné literatuře je již udáváno označení vývojová dysfázie, kterou současná klinická logopedie chápe jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110). V anglosaských zemích je používán ekvivalent *specific language impairment* (Vitásková in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005).

Jedná se o narušení systémového charakteru, zasahuje expresivní i receptivní složku řeči v různých jazykových rovinách (Klenková, 2006). Přípona „fázie“ poukazuje na narušení fatických funkcí (Vitásková in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005). Lze zaznamenat

nerovnoměrný vývoj celé osobnosti a deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Zasažena je i sféra emocionální, zájmová, motivační (Klenková, 2006).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO) je vývojová dysfázie zařazena do kategorie poruch psychického vývoje (F80 – F89), konkrétně mezi specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (F 80). V rámci této podkategorie jsou dále rozlišeny dvě formy, a to expresivní (F 80.1) a receptivní (F 80.2) poruchy vývoje jazyka (Bočková, 2011).

### **Etiologie vývojové dysfázie**

Z obecného hlediska lze rozdělit etiologické faktory na genetické, vrozené a získané. Tito činitelé pak mohou působit kombinovaně ve složitých interakcích (Klenková, 2006). Jako hlavní příčina je uváděna *porucha centrálního zpracování řečového signálu* – postižení je lokalizováno do sluchové oblasti řečových center (Bočková, 2011). Udává se, že vývojová dysfázie vzniká na základě difúzního poškození centrální nervové soustavy, zasahuje celou korovou oblast. Podle závažnosti postižení se příznaky projevují v různé míře a hloubce. Dále se jako možná příčina vzniku zvažuje narušení kognitivních funkcí vlivem pre-, peri- a postnatálního poškození (Škodová & Jedlička, 2007). Faktem zůstává, že etiologie vývojových poruch řeči není dosud jednoznačně objasněná.

### **Symptomatologie vývojové dysfázie**

Symptomy specificky narušeného vývoje řeči jsou velmi rozmanité, projevují se v lingvistických i nelingvistických oblastech. Zasahují celou osobnost a podílí se na jejím nerovnoměrném vývoji (Klenková, 2006). Jak uvádí Škodová & Jedlička (2007), zásadním příznakem je opožděný vývoj řeči, který bývá primárním důvodem k vyhledání odborné péče.

Vývoj řeči je opožděn ve všech jejích složkách. Komunikační proces komplikují možné deficity v řečové percepci i expresi (Dlouhá, 2017). Lejska (2003) objasňuje, že postižený jedinec mluvenou řeč normálně slyší (sluch poškozený není), pouze nedostatečně rozumí. Špatné rozumění pak ovlivní i produkci, jelikož dítě vše interpretuje tak, jak tomu rozumělo. Vývojová dysfázie zasahuje hloubkovou i povrchovou strukturu řeči. Rozsah příznaků se pohybuje od dyslalie až po nesrozumitelný projev. V *hloubkové struktuře* může být zasažena oblast sémantická, syntaktická i gramatická. Přítomny mohou být: diskrepance mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, nerovnoměrné užívání slovních druhů, záměny slovosledu, vynechávání slov, redukováná větná stavba, nesprávné koncovky při ohýbání slov. V mluvě

se vyskytuje mnoho agramatismů. Pro *povrchovou strukturu* je zásadní narušení diferenciací distinktivních rysů hlásek (Škodová & Jedlička, 2007). Dle Kejklíčkové (2016) se jedná o typickou záměnu měkkých souhlásek za tvrdé, sykavek řady „š“ (š, č, ž) za řadu „s“ (s, c, z), dlouhých samohlásek za krátké a znělých souhlásek za neznělé.

Jako další symptomy v řeči jsou uváděny neschopnost udržet dějovou linii, přeskakování ve vyprávění, neschopnost využít redundanci k doplnění a nerozeznání klíčových slov k pochopení smyslu (Lejska, 2003). Prozodické faktory jsou též narušeny (Kejklíčková, 2016). Můžeme pozorovat i výrazný *nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi* (Dlouhá, 2017). Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2009) poukazují i na diskrepance v samotných verbálních schopnostech. Vidí rozdíly mezi porozuměním řeči a aktivním mluvením, slovní zásobou a srozumitelností, slovní zásobou a gramatickým vývojem, slovníkem a pragmatickým užitím řeči, verbální schopností a vybavování slov, zpracováním řeči a neřečových zvuků.

Jak již bylo výše zmíněno, jedním z nejvýraznějších symptomů je *nerovnoměrný vývoj* jedince. Autoři zabývající se problematikou vývojové dysfázie, jako jsou Škodová & Jedlička (2007), Klenková, Bočková & Bytešníková (2012) a Kejklíčková (2016) se shodují, že je možné pozorovat nedostatky i v dalších oblastech a zdůrazňují ty nejdůležitější. *Sluchové vnímání* je narušeno zejména v oblasti rozlišování jednotlivých prvků řeči a zvukově podobných hlásek. Setkáme se i s narušením vnímání, zapamatování a napodobení melodie a rytmu. Zpracování akustického signálu je zpožděné. *Porucha zrakového vnímání* se projevuje především v kresbě, pro kterou jsou typické deformace tvarů, přímek a křivek; slabé, roztřesené a nepřesně napojované čáry; nevyvážené proporce a rozložení na papíru. *Orientace* v čase, v prostoru a na vlastním tělesném schématu též vykazuje odchylky. V oblasti *paměti* se deficity vyskytují v krátkodobém a auditivně-verbálním uchování přicházejících podnětů. Zpravidla bývají narušeny i *motorické funkce* hrubé, jemné motoriky a motoriky mluvidel. Nedostatky jsou patrné v plánování a provádění pohybů, stejně tak v jejich koordinaci. Lateralita je často nevyhraněná či zkřížená, setkáme se i se souhlasnou levostrannou preferencí ruky a oka. „*Ve školním věku se u dětí s vývojovou dysfázií často projevují specifické poruchy učení*“ (Klenková in Pipeková, 2010, s. 124).

### **Diagnostika vývojové dysfázie**

Diagnostický proces u vývojové dysfázie je dlouhodobá, komplexní a týmová záležitost (Klenková, 2006). Tým odborníků tvoří foniatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog a

logoped (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009). Dlouhá (2017) uvádí, že k vyhledání odborníků rodiče mnohdy dospějí na základě vlastního pozorování dítěte, jindy tak učiní na doporučení pediatra či pracovníků mateřské školy.

V rámci *foniatrické diagnostiky* je vyšetřena percepce i exprese řeči a zároveň sluch. U dětí s vývojovou dysfázií je v Testu fonematického rozlišování (Škodová, 1995) procento úspěšnosti nižší v porovnání s příslušnou věkovou normou (Škodová & Jedlička, 2007). Dle Vitáskové (in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) se při vyšetření korových potenciálů objevují absence odpovědí na verbální podněty, na podněty tónové jsou reakce zachovány.

V rámci *neurologického vyšetření* je prováděna výpočetní tomografie (CT) a elektroencefalografie (EEG). Výsledky neurologické diagnostiky odpovídají difúznímu poškození centrální nervové soustavy (Škodová & Jedlička, 2007).

Z hlediska *psychologické diagnostiky* je nejzásadnějším faktem skutečnost, že součástí klinického obrazu vývojové dysfázie není narušení intelektu. Při vyšetření se využívá kresba lidské postavy a obkreslování (Vitásková in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005).

*Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika* dotváří celkový obraz schopností dítěte a zjišťuje míru opoždění (Škodová & Jedlička, 2007). Přestože se logopedická péče posouvá stále vpřed a dochází k zpřesňování diagnostiky, autoři publikující v různých letech, jako jsou Mikulajová & Rafajdusová (1993), Škodová & Jedlička (2007) a Pospíšilová in Neubauer a kol. (2018) shodně uvádí následující diagnostické materiály. Lateralita bývá vyšetřována Testem lateralit od Žlaba a Matějčka (1972, 2000), orientačně se zjišťuje i lateralita oka a ucha. V rámci motorických funkcí je vyšetřována celková pohybová aktivita a koordinace. Pozornost je věnována i pohybům mluvidel (diadochokineze, elevace jazyka, návaznost pohybů). Nejvyužívanějšími testy jsou Ozeretzského test (1931, 1973, 1997) a Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta (1972). K diagnostice sluchového vnímání se používá Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová, 1995), Zkouška sluchové diferenciaci (Wepman, Matějček, 1993) a Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1987). Pro posouzení zrakového vnímání lze aplikovat Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová, 1972), který hodnotí úroveň vizuální percepce, senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost. Percepce a exprese řeči se vyšetřuje v rámci všech jazykových rovin. V praxi je využíván nestandardizovaný Heideberský test řečového vývoje (1991, 2000), Token test (Bolceková, Preis, Krejčová, 2015) a Vyšetření

jazykového citu (Žlab, 1992). Jedním ze základních prvků diagnostiky je též kresba (potažmo grafomotorika). Logoped se zaměřuje spíše na pokroky či stagnaci grafomotorických dovedností, kresbu vyhodnocuje klinický psycholog. Dále logoped ověřuje schopnost čtení, psaní a počítání; zjišťuje úroveň symbolických procesů. V neposlední řadě je posuzována i paměť, aktivita, pozornost a orientace v prostoru a čase.

Za spolupráce všech odborníků je provedena *diferenciální diagnostika* vývojové dysfázie od jiných vad. Jedná se o artikulační poruchy, sluchové vady, mentální retardaci, poruchy autistického spektra, syndrom Landau-Kleffnera a podnětovou či emoční deprivaci (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018). Klenková (2006) uvádí navíc v rámci diferenciální diagnostiky nutnost odlišení od prostého opožděného vývoje řeči a mutismu.

### **Terapie vývojové dysfázie**

Stejně tak jako diagnostika, i terapie vyžaduje *mezioborovou spolupráci*. V počátcích intervence úzce spolupracují již zmínění odborníci z lékařské praxe, následně se zapojují i pedagogové a pracovníci speciálně pedagogických center (Škodová & Jedlička, 2007). Dlouhá (2017) apeluje, že nejdůležitější složku terapie však představuje rodinná péče.

Dříve byly terapeutické postupy zaměřeny především na rozvíjení řeči a úpravu výslovnosti. Tím bylo dosaženo poměrně srozumitelného řečového projevu, ostatní oblasti potřebné k dosažení školní zralosti však byly zanedbávány (Škodová & Jedlička, 2007). Současní autoři se shodují na nutnosti *rozvíjení celé osobnosti dítěte*. Terapeutické působení musí zasahovat i do oblasti percepčního vnímání, paměti, pozornosti, myšlení, motoriky a orientace (Dlouhá, 2017). Lejska (2003) zdůrazňuje, že dítě s vývojovou dysfázií není primárně nemocné v oblasti komunikace. Celkové schopnosti dítěte nelze rozvíjet izolovaně, je třeba využívat všechny rehabilitační, edukační i reedukační postupy a vzájemně je kombinovat, aby jedinec co nejvíce využíval již stávajících dovedností (Škodová & Jedlička, 2007). Lejska (2003) dále dodává, že dostatek podnětů rozličného charakteru (zrak, sluch, hmat, pohyb aj.) přispívá k rychlejšímu dozrávání mozku.

Při *rozvoji mluvního projevu* je prioritou posílení obsahové stránky řeči (Kejklíčková, 2016). Klenková, Bočková & Bytešníková (2012) doporučují rozvíjet nejprve lexikálně-sémantickou (pasivní a aktivní slovní zásoba) a morfologicko-syntaktickou (gramatika, větná stavba) jazykovou rovinu. Teprve pak se terapie zaměřuje na foneticko-fonologickou

rovinu, tedy na formální stránku projevu. Dle autorek by všechny postupy a cvičení měly přispívat k posílení schopnosti realizovat komunikační záměr.

Odborníci na základě svých zkušeností sestavili několik zásad a principů, kterými by se měla terapie vývojové dysfázie řídit. První z nich je *zásada imitace normálního vývoje řeči*, kdy je třeba respektovat jednotlivá stadia ontogeneze řeči. Druhá zásada „*provokování*“ ke *spontánnímu řečovému projevu* spočívá ve vytvoření podmínek, které v dítěti vzbuzují potřebu komunikovat. Třetí zásadou je *preferování obsahové stránky řeči před výslovností*, dítě ji však upřednostňuje přirozeně. Zásada *komentování* představuje neustálý slovní popis činností a situací dítěte. Pokud situaci dítěte komentuje dospělý, hovoříme o metodě self talking. V případě, že dospělý popisuje počínání z pohledu dítěte, jedná se o parallel talking. Dalším uváděným postupem je korekční zpětná vazba (recasting), kdy v případě chyby dítěte dospělý opakuje jeho rčení ve správné podobě. Rozšíří-li při tom dospělý jeho verbální projev, nazýváme to metodou rozšířené imitace (Bočková, 2011).

Dětem s vývojovou dysfázií je poskytována logopedická péče v logopedických zařízeních rezortu zdravotnictví a školství (Klenková, 2006). Nejčastější formou v české klinické praxi bývají dle Škodové & Jedličky (2007) *ambulantní individuální sezení*. Skupinová terapie využívá možnosti vytváření kontaktů a podpory vztahů mezi dětmi (Kejklíčková, 2016).

## 2.3 Dyslalie

Označení dyslalie je řeckého původu. Předpona *dys-* naznačuje odchylku od vývoje a slovo *-lalie* (lalein) znamená v překladu patlat (Kutálková, 2010). Z tohoto důvodu bývá v literatuře též označována jako patlavost. V Logopedickém slovníku (Dvořák, 2007) se navíc setkáme i s termínem psellismus.

Dyslalii řadíme mezi poruchy článkování řeči. V klinické praxi je definována jako narušení výslovnosti jedné hlásky či skupiny hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány podle příslušných jazykových norem (Klenková, 2006). Klenková, Bočková & Bytešníková (2012) dodávají, že se jedná o neschopnost či sníženou schopnost používat dané hlásky v procesu komunikace podle řečových zvyklostí. „*Hlásky jsou tvořeny na nesprávném artikulačním místě nebo nesprávným způsobem*“ (Dlouhá, 2017, s. 182).

Porucha se nejvíce manifestuje na dvou úrovních. *Fonetická úroveň* je charakterizována užíváním jednotlivých hlásek, představuje analytickou stránku řeči. Zde se dyslalie projevuje vynecháváním hlásek (eliminací), zaměňováním či nahrazováním (substitucí) až

nepřesným vyslovováním (distorzí). *Fonologická úroveň* se týká užívání slabik, slov a vět (Nádvorníková in Lechta, 2003). Na této úrovni se porucha odráží v plynulosti řeči. Hlávky jsou ovlivňovány předešlými či následujícími fonémy, pauzami, důrazy, přízvuky. Zasažena je melodie, rytmus a tempo řeči (Klenková, 2006).

### **Etiologie dyslalie**

Dyslalie je nejčastějším narušením komunikačních schopností u dětí, v předškolním věku se vyskytuje asi u 30 % (Lejska, 2003). Klenková (2006) uvádí, že s přibývajícím věkem nesprávná výslovnost ubývá vlivem dozrávání jedince, školního vzdělávání a logopedické intervence. Salomonová (in Škodová & Jedlička, 2007) míní, že je dyslalie frekventovanější u chlapců, jelikož zastupují až dvě třetiny z celkového počtu dětí v logopedické péči.

Příčiny dyslalie je možné rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi hlavní *vnitřní příčiny* narušené artikulace jsou řazeny poruchy sluchu a nedostatečná diskriminace zvuků, neboť mezi nesprávnou realizací hlásek a chybami ve sluchové percepci je vysoká korelace. Dalšími příčinami mohou být anatomické variace mluvních orgánů, neuromotorické poruchy (dysartrie, verbální dyspraxie, orální apraxie) a kognitivně-lingvistické nedostatky, které se objevují v závislosti na stupni mentálního vývoje (Nádvorníková in Lechta, 2003). *Vnější příčiny* pokrývají psychosociální vlivy. Důležitými faktory jsou dědičnost, prostředí (řečový vzor, citové strádání), poruchy zrakového a sluchového analyzátoru, poškození dostředivých a odstředivých drah či centrální části a anatomické úchyly mluvidel (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2007).

Klenková (2006) doplňuje *příčiny funkční*, jež zahrnují neobratnost mluvidel při normálním anatomickém nálezů a nedostatky ve sluchové diferenciaci. *Organické příčiny* jsou způsobeny změnami mluvních orgánů.

### **Klasifikace dyslalie**

Na dyslalii lze pohlížet z několika hledisek, které dle určitých atributů vymezují jednotlivé druhy narušené artikulace. Prvním z nich je vývojové hledisko. V ontogenezi řeči se totiž výslovnost postupně zdokonaluje v závislosti na dozrávání centrální nervové soustavy. Artikulační zralost se udává okolo věku 6-7 let (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2007). Nesprávná výslovnost je přirozeným jevem asi do 5. roku života, bývá označována jako tzv. *fyzilogická dyslalie*. Dítě nahrazuje hlávky, které zatím neumí jinými, správně tvořenými (Kutálková, 2010). Tento jev Peutelschmiedová (in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005)



označuje jako paralálii. Mogilálie pak znamená vynechávání hlásky v řeči. Jestliže taková artikulace přetrvává i mezi 5.-7. rokem, jedná se o *prodlouženou fyziologickou dyslalii*. Nedojde-li k úpravě po 7. roce, hovoříme o *patologické výslovnosti* - diagnostikujeme dyslalii. Vadně tvořená hláska je označována řeckým názvem písmene a příponou - izmus (Klenková, 2006).

Klasifikace dle etiologie rozděluje dyslalii na funkční a organickou. *Funkční* dyslalie vzniká na podkladě nedostatečných senzorických a motorických schopností. Patologicko-anatomicky je bez nálezu, vliv mají genetické dispozice a mluvní vzor. *Organická* dyslalie je následkem poškození dostředivých a odstředivých nervových drah, centra řeči a anatomických či inervačních odchylek mluvidel. Podle konkrétní lokalizace místa poškození je dyslalie rozlišována na: akustickou (poruchy sluchu), centrální (poruchy CNS), dentální (anomálie zubů), labiální (defekty rtů), palatální (anomálie patra) a linguální (anomálie jazyka) (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2007).

Členění z hlediska kontextu dělí dyslalii na dva hlavní druhy, na hláskovou a kontextovou (Klenková 2006). Při *hláskové* dyslalii jsou chybně tvořeny jen izolované hlásky. V rámci kontextové dyslalie jsou diferenciovány dva podtypy. Dyslalie *slabiková*, pro níž je typická disimilace a dyslalie *slovní*, u které dochází k vynechávání nebo přesmykování slabik (Dlouhá, 2017). Pro kontextovou dyslalii uvádí Lechta (1990) následující symptomy: elize (vynechávání), metateze (přesmykování), kontaminace (směšování), anaptixe (vkládání) a asimilace (připodobňování).

Poslední užívané dělení zohledňuje rozsah poruchy. Dyslalie *levis* (simplex) je porucha výslovnosti jedné nebo několika málo hlásek, srozumitelnost řeči není narušena (Krahulcová, 2007). Podle zasažení hlásek ve vztahu k artikulačním oblastem může být monomorfní – vadně vyslovované hlásky jsou na jednom artikulačním místě či polymorfní – na více místech (Klenková, 2006). Dyslalie *gravis* (multiplex) postihuje artikulaci většího počtu hlásek, čímž je narušena i srozumitelnost. Dyslalie *universalis* (mnohočetná, ve starší literatuře též tetismus, hotentotismus) se vyznačuje postižením výslovnosti téměř všech hlásek. Řeč se stává prakticky nesrozumitelnou (Krahulcová, 2013).

### **Diagnostika dyslalie**

Prvním krokem bývá v logopedii *depistážní vyšetření* s prvky prevence. Depistáž je orientační, aktivní a cílené vyhledání osob s příznaky dyslalie (potažmo poruch

komunikačních schopností) v širší skupině. V případě dyslalie je realizována především u dětí předškolního a mladšího školního věku. Provádí ji logopedičtí asistenti (Krahulcová, 2017).

Jak uvádí Klenková (2006), na depistáž navazuje komplexní *klinické vyšetření* logopedem. Vyšetření obsahuje anamnézu rodiny a dítěte, vyšetření sluchové percepce, fonematické diferenciaci, motoriky, laterality a řeči. Cílem je zjistit příčinu, druh i rozsah poruchy, stanovit diagnózu i prognózu, vybrat vhodné metodické postupy a sestavit individuální plán terapie (Dlouhá, 2017).

Základní vyšetřovací metodou je *řečová produkce* skládající se ze čtyř navazujících kroků. Nejprve je sledována korektnost zvuků při *spontánní konverzaci*, spád řeči, intonace a skladba slov. Posléze se přechází na *produkcí slov* se zaměřením na foneticko-fonologické postupy (Nádvorníková in Lechta, 2003). Vyšetřovaný pojmenovává obrázky, v kterých je sledovaná hláska umístěna na začátku, uprostřed i na konci slova. Porovnává se řízená výslovnost se spontánní. Rovněž se rozlišuje, zda je dyslalie konstantní (hláska tvořena vadně ve všech případech), nekonstantní (hláska někdy vyslovována korektně, někdy patologicky), konsekventní (hláska je tvořena vadně vždy stejným způsobem) či nekonekventní (hláska tvořena vadně, ale rozdílnými způsoby) (Krahulcová, 2013). Doplnující formou vyšetření je *napodobování, imitace*. Aby se zjistilo, do jaké míry je zvuk zafixován, zkouší dítě zvuk, který předtím produkovalo chybně, opakovat správně. Poslední etapou je *vyšetření kontextu*. Umožňuje sledovat, jak je hláska ovlivňována okolními zvuky (Nádvorníková in Lechta, 2003). Dle Klenkové (2006) může být diagnostika doplněna audiologickým vyšetřením, sonografií či spektografií. Výslovnost logoped zapisuje do záznamového archu či speciálních tabulek (Krahulcová, 2007).

V rámci *diferenciální diagnostiky* je třeba odlišit dyslalii od poruch výslovnosti při vadách sluchu, onemocnění bazálních ganglií a extrapyramidového systému, mentální retardace, dysartrie, breptavosti a lehké mozkové dysfunkce. Dále je třeba určit, zda se nejedná o žargonové či dialektové zvláštnosti, vliv cizojazyčného prostředí nebo o následek zanedbávající výchovy (Sovák, 1978, sec. cit. Klenková, 2006).

### **Terapie dyslalie**

Průběh terapie je možné rozčlenit do pěti etap. Jak uvádí Krahulcová (2013), terapii zahajujeme *přípravnými cvičeními*, v rámci nichž rozvíjíme kognitivní, motorické a senzorické schopnosti. Následuje *identifikace hlásky* různými smyslovými kanály (sluch,

zrak, pohyb i hmat). Teprve pak je možné přejít k samotnému *vyvozování hlásky*. Novou artikulační schopnost je zapotřebí upevnit, tato fáze je označována jako *fixace nového mluvního stereotypu*. Poslední etapou je *automatizace* správné výslovnosti ve spontánní mluvě.

Při vyvozování nové hlásky je možné postupovat několika metodami. *Nepřímé metody* vyvozují hlásky z onomatopoi či přírodních a technických zvuků (Klenková, 2006). *Přímé metody* cíleně využívají napodobovacích mechanismů. Zraková percepce podporuje vnímání pohybu a polohy mluvních orgánů, sluchové vnímání umožňuje identifikaci a vnímání zvuku, hmat lze využít k odhmatávání výdechového proudu či vibrací hrtanu (Krahulcová, 2007). Dále je možné vyvozování z artikulačně blízkých hlásek, tedy z hlásek pomocných. Ty se postupně zpracovávají a stává se z nich nový zvuk přibližující se nacvičované hlásce. Popsanou metodu nazýváme *metodou substituční*. U dětí, které danou hlásku vyslovují správně jen v jednom artikulačním spojení, lze aplikovat *izolaci z globálních slovních zvukových struktur* (Gúthová & Šebianová in Lechta, 2003). Hláska je identifikována, izolována a následně fixována v nových artikulačních spojeních (Krahulcová, 2013). *Mechanické metody* se dle Gúthové & Šebianové (in Lechta, 2003) uplatňují zejména při motorické neobratnosti mluvidel, využívají různé pomůcky a přístroje.

Při reedukaci hlásek je možné využít následující *pomůcky*: sondy a špátle, rotavibrátor, diktafon, indikátory, videozáznamy či počítačové logopedické programy. Názor na mechanické pomůcky a preference jejich využití se u jednotlivých logopedů liší. Nezbytnou pomůckou je však *logopedické zrcadlo* (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2007).

Česká logopedie má vypracovaných několik *zásad* pro průběh terapie dyslalie. První je *zásada krátkodobého cvičení*, kdy vsázíme na časté procvičování v kratších intervalech. Počítá se s unavitelností dítěte. *Zásada užívání pomocných hlásek* spočívá ve využívání hlásek fyziologicky blízkých a artikulačně podobných. *Zásada užívání sluchové kontroly* klade důraz na sluchové vnímání vlastní řečové produkce. Poslední je *zásada minimální akce*. Hláska se nacvičuje tiše a lehce bez velkého napětí artikulačních orgánů (Peutelschmiedová in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005).

Kiml (1978, sec. cit. Lechta, 2003) doplňuje i některé *didaktické zásady*, které chápe jako nedílnou součást logopedické praxe. Konkrétně autor zmiňuje zásady názornosti, aktivity, přístupnosti, soustavnosti, trvalosti a individuálního přístupu. Při reedukaci je rovněž

potřeba respektovat postup od méně náročných hlásek po složitější. Klenková (2006) zdůrazňuje, že špatně vyslovovanou hlásku neopravujeme, ale vyvozujeme novou.

### 3 NEŘEČOVÉ OBLASTI KOMUNIKACE

#### 3.1 Zrakové a sluchové vnímání

**Vnímání** je komplexní a velmi složitý psychický proces. Je to základní biologická potřeba, jejímž úkolem je příjem informací z vnějšího světa (Nakonečný, 1998). Vnímání začíná ve smyslových orgánech, jejich receptory zachytí informaci. Ta je následně transformována na nervové vzruchy a vedena do mozkové kůry, kde je zpracována (Nakonečný, 2003). Jak míní Kassin (2012), dochází k přebírání, organizování a interpretaci přijatých signálů. Výsledkem tohoto procesu jsou smyslové vjemy (Nakonečný, 1998). Cílem vnímání je aktivní „*vytváření smyslového a smysluplného obrazu reality, který umožňuje adaptaci tím, že poskytuje subjektu informace o vlastnostech objektů a jejich vztazích, čímž mu umožňuje časoprostorovou orientaci v prostředí i jeho praktickou předmětnou činnost*“ (Nakonečný, 2003, s. 131). Dle Vágnerové (2016) je tedy možné chápat vnímání jako individuální způsob porozumění realitě, na kterém se podílí i další kognitivní funkce.

**Zrak** je považován za nejdůležitější lidský smysl, neboť většina informací k nám přichází právě vizuální cestou (Kuthan in Schreiber a kol., 1998). Šíkl (2012) uvádí, že až 70 % z celkového počtu smyslových receptorů je soustředěno v očích a až 60 % mozkové kůry se podílí na zpracování zrakového podnětu. Vstupním podnětem je **světlo** ve formě elektromagnetického záření, přičemž lidské oko je schopné zachytit vlnovou délku v rozsahu 380 až 760 nanometrů (Plháková, 2003). Vnímání světelných podnětů představuje podstatu vidění. **Vidění** je ostatně základní funkcí zraku (Hamadová, Květoňová & Nováková, 2007).

Hlavním orgánem zrakového vnímání je oko. Světlo přicházející do oka prostupuje soustavou několika průhledných tkání, tzv. optickým prostředím, které paprsky propouští a láme (Hamadová, Květoňová & Nováková, 2007). Světlo prochází nejprve rohovkou, ta se společně s čočkou podílí na zaostřování světla (Kassin, 2012). Zornice pak reguluje množství paprsků vstupujících do oka (Šíkl, 2012). Dále světlo prostoupí sklivcem, po něm dosáhne sítnice. Sítnice obsahuje zrakové buňky (tyčinky a čípky) a vzniká zde obraz pozorovaného předmětu. Následně dojde k podráždění a vzruch je převeden zrakovými dráhami do zrakového centra v mozku (Hamadová, Květoňová & Nováková, 2007). Kvalita zrakového vnímání je určena zrakovou ostrostí, zorným polem, barvocitem, akomodací a citlivostí (Šíkl, 2012).

Zrakové vnímání lze pro lepší přehlednost a stanovení méně rozvinutých či oslabených schopností rozdělit do několika oblastí, jejichž dobré rozvinutí je u dítěte nosným pilířem pro získání a zpracování informací (Bednářová & Šmardová, 2015). Autorky ve svých publikacích zmiňují následující oblasti. *Vnímání barev* zahrnuje schopnost identifikace, pojmenování a práce s barvami (a jejich odstíny). *Vnímání figury a pozadí* rozvíjí schopnost zaměřit pozornost na sledovaný objekt (figura) a odlišit ho od komplexního pozadí. *Optická diferenciac*e je spjata s vnímáním detailů, konstantností vnímání a schopností třídění. Dítě by mělo odlišit předměty lišící se velikostí, detailem, horno-dolním a pravo-levým postavením. *Zraková analýza a syntéza* se odvíjí od vnímání části a celku. Při sledování *očních pohybů* je třeba dítě učit vedení pohybů zleva doprava a od shora dolů, přičemž by si mělo uvědomovat jisté logické posloupnosti (navazování slov, čtení řádek po řádku apod.) *Zraková paměť* ovlivňuje učení a vybavování symbolů (písmena, číslice). *Vizuomotorická koordinace* představuje schopnost koordinace oka a ruky. Autorky zdůrazňují, že deficit v některé z uvedených funkcí by měl být východiskem k jejich cílenému rozvíjení. Jednotlivé funkce nelze chápat jako izolované jednotky, jde o vzájemně se ovlivňující a podporující soustavu. Úroveň těchto schopností ovlivňuje ve školním věku čtenářské dovednosti, stejně tak jako psaní písmen, slabik, slov a čísel (Bednářová & Šmardová, 2011).

**Sluch** je náš nejcitlivější smysl, kterým vnímáme **zvuk**. Ten vzniká kmitáním předmětů, tedy rychlým vlnovým pohybem šířícím se od zdroje všemi směry (Kassin, 2012). Lidské ucho vnímá zvuk v rozsahu frekvencí 16 až 20000 Hz. Zvuky můžeme rozdělit na pravidelné (hudební) a nepravidelné (šelesty) (Kuthan in Shreiber a kol., 1998). Základními vlastnostmi zvuku jsou dle Plhákové (2003) frekvence – výška a amplituda – hlasitost.

Ucho je sluchovým analyzátozem, skládá se ze tří funkčně odlišných částí (vnější, střední a vnitřní ucho). Zvukové vlny přicházející k uchu jsou nejprve zachyceny boltcem, poté proudí vnějším zvukovodem až k bubínku (Horáková, 2011). Ten je dovedeným zvukem rozvibrován, čímž následně rozhybe soustavu středoušních kůstek (kladívko, kovádlíka, třmínek). Kmity jsou třmínkem převedeny na membránu oválného okénka v kostěném hlemýždi, tím i na perilymfu v jeho horním kanálku. Následně jsou přeneseny do blanitého hlemýžďe, který obsahuje vlastní sluchové ústrojí – Cortiho orgán s vláskovými buňkami (Kuthan in Shreiber a kol., 1998). Na hlemýžď navazují sluchové dráhy,

v mozkovém kmeni dojde k jejich překřížení, odkud pokračují do vlastního centra sluchu ve spánkovém laloku (Horáková, 2011).

Kassin (2012) uvádí, že sluch je nástrojem lidské **komunikace**, jelikož nám umožňuje rozumět mluvené řeči. Řeč je nezbytná pro tvorbu i formulaci našich myšlenek. Správný vývoj řeči je pak podmíněn optimální funkcí sluchového analyzátoru (Horáková, 2011).

I sluchové vnímání, stejně jako zrakové, může být dle Bednářové & Šmardové (2011, 2015) rozděleno do několika oblastí. Schopnost *naslouchat* je spojena s vývojem řeči, odlišením figury a pozadí i koncentrací pozornosti. Naslouchání je předpokladem úspěšnosti školní práce. *Rozlišení figury a pozadí* znamená zaměření pozornosti na určitý sluchový podnět při současném vytěsnění nežádoucích zvuků. *Sluchová diferenciac*e je významným faktorem při rozvoji řeči a výslovnosti, čtení a psaní. Dítě by mělo zvládnout rozlišení sykavek, měkkých a tvrdých, znělých a neznělých souhlásek i krátkých a dlouhých samohlásek. Sluchové rozlišování též ovlivňuje uplatnění gramatických pravidel. *Sluchová analýza* se uplatňuje zejména při psaní, kdy je potřeba rozlišit hranice slov, jednotlivá slova vyčlenit a rozdělit je na slabiky či hlásky. *Syntézu* pak využíváme spíše při čtení, při němž naopak hlásky spojujeme ve slabiky a slabiky ve slova. *Sluchová paměť* slouží k zachycení, zpracování a uchování informace zprostředkované akustickou cestou. *Vnímání rytmu* ovlivňuje školní dovednosti, jako je hudební výchova, vnímání číselných řad a násobků, čtení a psaní. Autorky zdůrazňují, že „*dříve, než se budeme zabývat sluchovým vnímáním a fonematickým sluchem, je zapotřebí ověřit si slyšení samotné; vyloučit sluchové vady*“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 40).

### 3.2 Paměť a pozornost

**Paměť** je schopnost uchovávat, organizovat a používat zkušenost; je to vědomé vybavování informací (Nakonečný, 2003). Vágnerová (2016) míní, že paměť usnadňuje orientaci, slouží k lepší adaptaci a ke kognitivním aktivitám. Paměťový proces má tři fáze, a to vstípení, uchování a vybavení. *Vstípení* představuje příjem a kódování získané informace s jejím následným uložením (Iddon & Williams, 2004). *Uchování* znamená podržení informace v paměti po určitou dobu. *Vybavení* je pak vyhledání konkrétní informace a její vyvolání zpět do vědomí. Může proběhnout spontánně nebo formou znovupoznání, k čemuž dochází při opětovném vnímání stejného či podobného objektu (Plháková, 2003).

*Senzorická* neboli ultrakrátká paměť uchovává informace přicházející ze smyslů, v rozmezí od jedné do tří sekund drží jejich přesné kopie. Během tohoto intervalu se rozhoduje o jejich důležitosti. Pokud nepřitáhnou pozornost, tak se ztratí, naopak přitáhnou-li ji, jsou převedeny do paměti krátkodobé (Kassin, 2012). Plháková (2003) dělí senzorickou paměť dle typu uchovávaných podnětů na *ikonickou* (vizuální informace) a *echoickou* (sluchové podněty).

*Krátkodobá*, též pracovní paměť uchovává aktuální poznatky a umožňuje krátkodobé udržení těch informací, které osoba v danou chvíli potřebuje ke své aktivitě (Vágnerová, 2016). Dle Iddona & Williamse (2004) mohou být informace do krátkodobé paměti kódovány vizuálně, akusticky či sémanticky. V rámci krátkodobé paměti rozlišuje Plháková (2003) dva subsystémy. Jedním z nich je *fonologická smyčka* opírající se o zvukovou podobu čísel či slov. Její obsah je udržován mechanismem opakování. Druhý představuje *konceptuální paměť* uchovávající významy a myšlenky z mluvené či psané řeči. Dle Vágnerové (2016) bývají informace v krátkodobé paměti udrženy po dobu patnácti až třiceti sekund, kapacita je přibližně  $7 \pm 2$  položky. Udržení závisí na množství, délce, složitosti a způsobu prezentace.

*Dlouhodobá* paměť uchovává velké množství informací po dobu několika let (Kassin, 2012). Je více stabilní a vyznačuje se značnou kapacitou. Jsou do ní selektivně ukládány pouze informace považované za důležité (Vágnerová, 2016). I tento druh paměti lze rozdělit na dva poddruhy. *Procedurální paměť* (dříve označován jako implicitní) obsahuje naše naučené zvyky a dovednosti. *Deklarativní paměť* (explicitní) má dvě složky a uchovává fakta a události (Kassin, 2012). Epizodická složka slouží k pamatování subjektivně prožívaných událostí, součástí je i tzv. paměť autobiografická. Sémantická složka obsahuje faktické znalosti o světě (Plháková, 2003).

V praxi je též užitečné následující dělení uváděné Hartlem (2004). *Mechanická paměť* je charakterizována zapamatováním na základě pouhého opakování, tedy asociativní cestou. U *paměti logické* dochází k osvojení založenému na pochopení vzájemných souvislostí a smyslu. Podstatou *citové paměti* je zapamatování a reprodukce citů.

V souvislosti s pamětí je také nutné zmínit proces *zapomínání*. Dle Vágnerové (2016) jej lze chápat jako důsledek vyhasínání paměťových stop či jako jejich přeměnu na nevybavitelnou úroveň. Autorka konstatuje, že nejvíce informací bývá zapomenuto po samotném zapamatování, postupně se rychlost zpomaluje.



„**Pozornost** je mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů“ (Plháková, 2003, s. 77). Podle Hartla (2004) se jedná o zaměřenost a soustředěnost duševní aktivity na konkrétní objekt nebo děj. Základ tvoří orientační reakce, jejímž účelem je rozpoznat významnost podnětu (Nakonečný, 1998).

Základní charakteristikou pozornosti je výběrovost, která umožňuje zaměřit vědomí pouze na jediný podnět, přičemž ostatní jsou vyloučeny a ignorovány. Tuto schopnost nazýváme *selektivní pozorností*. O *rozdělené pozornosti* hovoříme, je-li jedinec schopen rozdělit svou pozornost a věnovat se zároveň dvěma a více činnostem. V případě nesimultánního dělení pozornosti dochází k jejímu *přenášení* mezi podněty (Kassin, 2012). V neposlední řadě může dojít i k jejímu *odvrácení* vlivem silnějších a neočekávaných stimulů (Nakonečný, 2003).

Z výše popsaných dějů lze odvodit vlastnosti pozornosti, které uvádí Vágnerová (2016). Jsou jimi kromě selektivity (výběrovost) také koncentrace (soustředěnost), distribuce (rozdělování), kapacita (rozsah) a tenacita (stabilita).

Pozornost rozdělujeme dle Plhákové (2003) na dva základní typy. Prvním je *bezděčná* (pasivní) pozornost, jež může být upoutána podněty novými, asociovanými s nebezpečím, intenzivními, měnícími se, nezvyklými či kontrastními. Jak je z výčtu patrné, zaměření pozornosti je zde spíše otázkou emocí a motivů. Protipól zastupuje pozornost *záměrná* (volní, úmyslná), která je spojována s duševní námahou a řídí ji vědomá intence. Podílí se na ostražitosti a aktivním pátrání.

Nakonečný (2003) jmenuje činitele pozornosti. Za vnitřní činitele lze považovat aktuální motivy činnosti, potřeby, zájmové zaměření a praxi. K vnějším jsou řazeny vlastnosti podnětů jako je novost, náhlost, neobvyklost, kontrastnost, intenzita a opakování.

### 3.3 Motorika

Motorika je definována jako celková pohybová schopnost organismu, která je řízena nervovou soustavou a realizována kosterním svalstvem (Dvořák, 2007). Skládá se z pohybů reflexních (neovladatelné vůlí), volních (záměrných) a expresivních (vyjadřují emoční stavy) (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Dvořák (2007) popisuje tři oblasti, které se podílejí na motorické aktivitě. První je *ideace*, kdy se vytváří smyslové informace o našem okolí, které jsou následně prozkoumány,

setříděny a uloženy v mozku. Za předpokladu, že je frontální lalok mozku dostatečně vyvinut, je možné získané zkušenosti využít k dosažení požadovaného pohybu. Následuje *motorické plánování* jako nejvyšší a nejkomplexnější kortikální funkce. Jakmile je plán vytvořený v parietálním laloku zpracován, jsou poslány signály k provedení akce. Finální oblastí je *exekuce*, tedy samotné provedení aktivity.

V rámci motoriky Edeslberger (2000) rozlišuje pojmy motilita a mobilita. Motilitu chápe jako označení pro pohyby prováděné hladkým svalstvem a regulované z mimokorových oblastí. Naopak mobilitou vyjadřuje činnost kosterního svalstva, jež umožňuje přemísťování těla a pracovní výkon.

Oblast motoriky je rozdělena do dvou stěžejních kategorií. **Hrubá motorika** je soubor činností a pohybů zajišťovaných velkými svalovými skupinami. V průběhu ontogeneze jedinec získává schopnosti nalézt těžiště a udržet ho či cíleně měnit (Dvořák, 2007). *Nelokomoční* motorické dovednosti označují změny polohy těla a pohyby částí těla. Základem je schopnost vnímat své tělo, orientovat se ve vlastním tělesném schématu, ovládat jednotlivé části těla a udržovat rovnováhu. *Lokomoční* dovednosti spočívají v přemísťování těla v prostoru. Typickými pohyby je lezení a plazení, chůze, běh a skoky. *Manipulační* dovednosti zahrnují házení, chytání a kopání (Dvořáková, 2006).

**Jemná motorika**, synonymně označovaná též jako obratnostní, šikovnostní apod., je schopnost kontrolovaně manipulovat malými předměty v konkrétně vymezeném prostoru. Zahrnuje motorické aktivity prováděné drobnými svalovými skupinami, což vyžaduje přesnost při plnění. Součástí je grafomotorika, vizuomotorika, logomotorika, oromotorika a mimika (Vyskotová & Macháčková, 2013).

**Grafomotorika** je souhrn pohybů souvisejících s grafickou činností, tj. psaní, kreslení, malování (Vyskotová & Macháčková, 2013). Vývoj grafomotoriky probíhá dle Bednářové & Šmardové (2011) individuálně, všimáme si však, zda dítě provádí činnosti se zájmem přiměřeným věku, jaký je jejich obsah a provedení. Zároveň je třeba podporovat správné pracovní návyky. Držení těla je vzpřímené, při držení pracovního náčiní je navozen špetkový úchop. Ruka je uvolněná, pohyb vychází z ramene a lokte.

**Vizuomotorika** vyžaduje schopnost souhry oka a ruky (Bednářová & Šmardová, 2015). Vyskotová & Macháčková (2013) konstatují, že vizuomotorika souvisí se zpětnovazební zrakovou kontrolou a zrakově-prostorovými funkcemi. Integrace zrakových vjemů s jemnou

motorikou je podmínkou rozvoje grafomotorických dovedností. Vizuomotorika ovlivňuje též každodenní činnosti a sebeobsluhu (Bednářová & Šmardová, 2011).

**Oromotorika** je specifická souhra pohybů, která koordinuje a řídí pohyblivost orgánů dutiny ústní za pomoci svalů orofaciální oblasti (Dvořák, 2007). Uplatňuje se zejména při sání, žvýkání a polykání (Vyskotová & Macháčková, 2013). **Logomotorika** je Dvořákem (2007) vymezena jako pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči, která se významně podílí na verbálním sdělování. Mluvidla vykonávají při řeči rychlý sled pohybů v závislosti na dechové aktivitě, zapojení hlasivek a souhře orofaciálního svalstva (Vyskotová & Macháčková, 2013).

**Mimika** je měnlivý výraz obličeje, jenž je výsledkem činnosti mimických svalů. Je složkou neverbální komunikace a má značný význam při interpersonálním styku. Pomáhá podbarvovat, zdůrazňovat či dokreslovat význam mluveného slova, mnohdy ho zcela nahradí (Edelsberger, 2000).

### 3.4 Orientace v prostoru a čase

Orientaci chápe Hartl (2004) jako schopnost vytvořit si představu o poloze, umístění a směru. Děje se tak na základě kognitivních procesů, jako je vnímání, pozornost, myšlení a paměť. Dvořáková (2006) uvádí, že nejdůležitějším smyslem pro orientaci je zrak. Neodmyslitelný podíl však přisuzuje i sluchu, hmatu a pohybu. Vytváření představy v prostoru a pojmenování prostorových vztahů vidí Bednářová & Šmardová (2015) jako dlouhodobý proces, který začíná již ve stádiu senzomotorického vnímání v kojeneckém věku. Dítě sleduje předměty ve svém okolí a za účelem získání informací se k nim snaží přiblížit. Postupně se učí vnímat perspektivu, odhadovat a zapamatovat si vzdálenosti, porovnat velikost objektů a jejich uspořádání. Dle Šikla (2012) jsme na úspěšném zvládnutí těchto dovedností životně závislí. Bez nich bychom nemohli účelně využívat prostředí a předvídat vývoj situace, čímž by hrozilo nebezpečí nám i našemu okolí.

Vnímání času se rozvíjí pozvolným způsobem. Předškolní dítě se orientuje především na přítomnost, minulostí ani budoucností se příliš nezaobírá. Plynutí času je zprvu vymezeno událostmi, které ho bezprostředně obklopují. Uvědomování si časových úseků je subjektivní záležitostí, závisí na aktuálním prožívání. Vytváření představy delších časových úseků dozrává s věkem dítěte, zpravidla až ve školním věku (Bednářová & Šmardová, 2015). Dle stejných autorek (2011) je pro vývoj dítěte nezbytné, aby si osvojilo pojmy ohraničující

časové úseky. Ty mu umožní nejen lepší vnímání času, ale i vymezení časových hranic, uvědomění si opakování cyklů či posloupnosti činností. Zmíněné schopnosti jsou důležité pro samostatnost a sebeobsluhu dítěte.

## 4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Vzdělávání a školní docházka je neodmyslitelnou součástí života. Umožňuje nám rozvíjet a prohlubovat své znalosti či zdokonalovat již stávající dovednosti. Právo na vzdělání by tudíž nemělo být nikomu odepřeno. Následující kapitola představí legislativní zástitu a hlavní charakteristiky základního vzdělávání (včetně vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami). V neposlední řadě bude pozornost věnována osobě vychovatele.

### 4.1 Legislativa a dokumenty

Vzdělávání v České republice podléhá několika důležitým a právně závazným dokumentům. Prvním z nich je *Národní program vzdělávání v České republice*, který vznikl usnesením vlády ČR č. 277 ze 7. dubna 1999. Došlo ke schválení hlavních cílů vzdělávací politiky, ty se následně staly východiskem „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se koncepcí přihlásilo k zásadě, že se rozvoj školství a vzdělávacích institucí bude vyvozovat z přijatého rámce vzdělávací politiky a vymezených záměrů. Vše musí být veřejně vyhlášeno v tzv. **Bílé knize**, závazném vládním dokumentu. Konečná podoba programu byla přijata 7. února 2001 (MŠMT, 2001).

Další je zákon č. **167/2018 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s účinností od 1. 9. 2018, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. Zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanovuje podmínky jeho realizace. Dále vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob participujících na vzdělávání, rovněž ustanovuje působnost orgánů státní správy a samosprávy ve školství (zákon č. 167/2018 Sb., [online]).

Hlavní kurikulární dokumenty v rezortu školství mohou být státní a školní úrovně. Státní úroveň zastupují **rámcové vzdělávací programy** (RVP) (RVP ZV, [online]). Stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, stejně tak jako podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP vydává ministerstvo. V souladu s ním si jednotlivé školy vytváří své vlastní **školní vzdělávací programy** (ŠVP), jež patří do úrovně školní. ŠVP vydává ředitel školy či školského zařízení a je zodpovědný za jeho zveřejnění na přístupném místě tak, aby bylo možné do něj kdykoli nahlédnout. Za inovaci RVP a metodickou podporu školy při úpravách i realizaci jejich ŠVP odpovídá Národní ústav pro vzdělávání (NÚV, [online]).

## 4.2 Základní vzdělávání

Základním vzděláváním se zabývá třetí část školského zákona č. 167/2018 Sb. a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje podmínky vzdělávání i vyhláška č. 27/2016 Sb.

### Charakteristika základního vzdělávání

**Povinná školní docházka** trvá v České republice po dobu devíti let. Je zahájena ve školním roce, který následuje po dosažení šestého roku dítěte. Školní docházka může být ředitelem školy v případě tělesné nebo duševní nevyspělosti dítěte odložena o jeden rok. Koná se tak na základě žádosti zákonných zástupců, která je podložena posouzením školského poradenského zařízení a lékaře. Za přihlášení dítěte k povinné školní docházce je zodpovědný jeho zákonný zástupce. Docházka trvá nejdéle do konce školního roku, v němž žák dosáhne věku sedmnácti let. Pokud není zákonnými zástupci rozhodnuto jinak, dítě navštěvuje školu ve spádovém obvodu svého bydliště (zákon č. 167/2018 Sb., [online]).

V rámci základní školy mohou být zřizovány přípravné třídy pro děti v posledním roce předškolního vzdělávání. Jedná se o děti, kterým byl povolen odklad školní docházky, a u nichž se předpokládá vyrovnaní vývoje. Podmínkou pro zřízení je, že se v přípravné třídě bude vzdělávat nejméně deset dětí. Samotná devítiletá školní docházka je rozdělena na první a druhý stupeň. První stupeň trvá od prvního do pátého ročníku, druhý následně od šestého do devátého. Pro postup do dalšího ročníku je potřeba, aby žák na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů. Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení s jeho hodnocením. Po ukončení základního vzdělávání na základní škole získá žák základní vzdělání. Dokladem o jeho dosažení je vysvědčení o úspěšném ukončení posledního ročníku (zákon č. 167/2018 Sb., [online]).

Hlavními *cíli* základního vzdělávání je dle RVP ZV: umožnit žákům osvojit si strategie učení, motivovat je pro celoživotní vzdělávání, podněcovat je k tvořivému myšlení a logickému uvažování, rozvíjet schopnost spolupráce a respektu druhých, projevovat se jako svobodné a zodpovědné osobnosti a pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti (RVP ZV, [online]).

Pro osobní rozvoj a společenské uplatnění jsou důležité *klíčové kompetence*, jež lze chápat jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. V etapě základního vzdělávání se

vzájemně prolínají a doplňují kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní (RVP ZV, [online]).

Pokud se bavíme o základním vzdělávání, je nutné zmínit i jeho obsah. Ten je orientačně rozdělen do devíti *vzdělávacích oblastí*: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Jejich prostřednictvím žák postupně dosáhne zmíněných klíčových kompetencí. Nezbytnou součástí vzdělávacího obsahu je učivo se svou informativní a formativní funkcí (RVP ZV, [online]).

### **Základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami též podléhá RVP ZV, mohou jim však být přiznána podpůrná opatření. Za osobu se speciálními vzdělávacími potřebami je tedy dle § 16 odst. 1 školského zákona považována osoba, „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách*“ (zákon č. 167/2018 Sb., § 16 odst. 1, [online]).

**Podpůrná opatření** jsou poskytována bezplatně a realizuje je škola či školské zařízení. Podle finanční, pedagogické a organizační náročnosti se dělí do pěti stupňů. První stupeň uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení, je vypracován plán pedagogické podpory. Pro využití podpůrných opatření vyšších stupňů je potřeba souhlas školského poradenského zařízení, škola pak vytvoří žákovi individuální vzdělávací plán. Podpůrná opatření se řídí vyhláškou **č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění druhé novely č. 416/2017 Sb. s účinností od 1.1. 2018. Podpůrná opatření, která mohou žáci využít, jsou jmenovaná v § 16 odst. 2 školského zákona. Začlenění jednotlivých opatření do stupňů je definované v Příloze č. 1 zmíněné vyhlášky (RVP ZV, [online]).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů je preferováno vzdělávání dětí s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve třídě, oddělení či studijní skupině může být současně vzděláváno nejvýše pět žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Celkově nesmí tito jedinci tvořit více jak jednu třetinu všech žáků. Pokud podpůrná opatření nepostačují k naplňování vzdělávacích možností žáka a práva na vzdělávání v integraci, doporučuje školské poradenské zařízení žáka do speciálně

vytvořených škol, tříd či skupin. Zde se počet žáků pohybuje v rozmezí 6-14, omezoval-li by však tento počet vzdělávací možnosti jedince, je kapacita třídy omezena na 4-6 žáků (vyhláška č. 27/2016 Sb., [online]). Základní vzdělávání ve školách či třídách s upraveným vzdělávacím programem může se souhlasem ministerstva trvat deset ročníků. První stupeň pak končí šestou třídou, neboť je první ročník vzdělávání rozdělen do dvou školních roků (zákon č. 167/2018 Sb., [online]).

**Žáci s narušenou komunikační schopností** mohou být vzděláváni v běžných základních školách, v logopedických třídách při běžných základních školách nebo v základních školách logopedických (Knotová a kol., 2014).

### 4.3 Vychovatel

Vychovatel je jedním z pedagogických pracovníků uznaným zákonem č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle tohoto zákona vykonává výchovnou práci přímým působením na vzdělávaného. Vychovatel je zaměstnanec právnické osoby vykonávající školní činnost nebo státu (zákon č. 379/2015 Sb., [online]). Průcha, Walterová & Mareš (2009) vidí vychovatele jako pracovníka působícího ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy či v oblasti výchovy mimo vyučování (po vyučování).

Vychovatel musí pro výkon svého povolání splňovat jisté **požadavky**. Dle zákona o pedagogických pracovnících může být vychovatelem jen osoba způsobilá k právním úkonům s odpovídající kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost. Měla by být rovněž bezúhonná a zdravotně způsobilá (zákon č. 379/2015 Sb., [online]). Hady-Moussová (2006) zdůrazňuje spíše osobnostní charakteristiky a profesní kompetence vychovatele. Osobnostní charakteristika zahrnuje především sílu osobnosti, která spočívá v její vyrovnanosti, odolnosti vůči frustraci, odpovědnosti a schopnosti sebereflexe. Neméně důležité je i prosociální zaměření jedince. Projevuje se ochotou až potřebou pomáhat druhým, altruismem, etickou a morální vyspělostí. Vychovatelovy kompetence mají pomáhat navázat vztah s dítětem a smysluplně na něj působit. K tomu je dle autorky zapotřebí přiměřených komunikačních dovedností, dostatku empatie a vřelosti, pozitivního ladění, otevřenosti a respektu k druhým. Dvořáček (2009) spatřuje největší význam vychovatelova působení v jeho záměru, kterým by měla být snaha předat mladé generaci to nejlepší. Vyjadřuje to jeho osobní vztah k dětem protnutý vzájemným porozuměním a důvěrou.



V pedagogické praxi mohou být při výchově použity rozmanité **výchovné styly**. Odborná literatura však uvádí tři nejčastěji aplikované. Prvním z nich je autoritářský neboli dominantní styl. V něm pedagog své žáky stále kontroluje a neposkytuje jim dostatek samostatnosti či prostor pro iniciativu (Hadj-Moussová, 2006). Druhým typem je liberální výchova charakteristická slabým řízením bez větších požadavků. Vede k menší odpovědnosti, nedostatečnému respektování skupinových norem a snížené integraci (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Posledním zástupcem je demokratický styl. Pedagog zaujímá vedoucí roli, zároveň však s žáky spolupracuje a nevyužívá nadbytečných příkazů. Podporuje iniciativu žáků a respektuje jejich individualitu (Hadj-Moussová, 2006).

S výchovou souvisí i **autorita**, jeden ze základních vztahů mezi vychovatelem a vychovávaným. Neformální autorita vyjadřuje přirozený respekt k vychovateli; žáci na něj mohou nahlížet jako na svůj vzor. Je uznávám pro své bohaté znalosti a porozumění žakovým problémům. Formální autorita vychází z odlišných sociálních rolí, kterým připadá jiná míra odpovědnosti (Dvořáček, 2009).

## **5 VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **5.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie**

Hlavními cíli výzkumného šetření je zjistit u dětí obtíže v neřečových oblastech a jaký vliv může mít na jejich rozvoj vychovatel školní družiny. Na základě těchto cílů byly vytyčeny následující cíle dílčí, které mají analyzovat:

- oblast zrakového a sluchového vnímání;
- hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku;
- paměť a pozornost;
- schopnost orientace v prostoru a čase;
- a zjistit, zda došlo mezi šetřeními ke změnám ve sledovaných oblastech.

Pro dosažení stanovených cílů byly položeny výzkumné otázky:

VO1: V jakých neřečových oblastech se potíže nejčastěji projevují?

VO2: Které konkrétní činnosti jsou pro žáky nejnáročnější?

VO3: Jaké změny je možné pozorovat ve výsledcích jednotlivých šetření vlivem působení vychovatele?

Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru. Stěžejním přístupem jsou případové studie žáků s narušenou komunikační schopností. K samotné realizaci vlastního šetření byly využity následující metody a techniky: zúčastněné pozorování žáků při poškozených aktivitách, nestrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, polostrukturovaný rozhovor s logopedy dětí, anamnestické dotazování rodičů, analýza lékařské a školní dokumentace a analýza výsledků činnosti.

Výzkumné šetření bylo zahájeno po získání informovaných souhlasů zákonných zástupců dětí. Ti byli osloveni osobně, přičemž byli obeznámeni s hlavními cíli a průběhem šetření. Rovněž jim byly poskytnuty informace o možnosti nahlédnutí do výsledků svých potomků či odstoupení kdykoli v průběhu výzkumu. V rámci zachování anonymity nejsou v práci užívány žádné osobní údaje, které by mohly umožnit identifikaci dětí.

### **5.2 Charakteristika místa šetření**

Praktická část diplomové práce byla realizována na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené. Tato škola vzdělává a vychovává žáky s těžkým sluchovým postižením, s kombinovanými vadami, s mentálním postižením a s těžkou řečovou vadou.

Součástí školy je i speciálně pedagogické centrum, které zabezpečuje poradenskou, diagnostickou i metodickou podporu žáků, jejich rodičů a učitelů. Žáci ze vzdálenějších míst mohou využít ubytování na internátě.

Při mateřské a základní škole jsou kromě tříd pro sluchově postižené žáky souběžně otevřeny i specializované třídy pro děti s vadami řeči. Vzhledem ke skutečnosti, že účastníci výzkumného šetření navštěvují právě tyto třídy při ZŠ, bude další charakteristika zaměřena pouze na ně.

Vzdělávání žáků s vadami řeči se řídí *Školním vzdělávacím programem Základní školy pro žáky s vadami řeči*, který je zpracován podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výuka je klasicky členěna do devíti postupných tříd. Zajišťují ji plně kvalifikovaní pedagogové. Všichni jsou absolventy vysokých škol v oboru speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii a surdopedii. V některých třídách je dle potřeby přítomen i asistent pedagoga. Výhodou je malý počet žáků ve třídách, který umožňuje individuální přístup ke každému z nich. V tomto školním roce 2018/2019 jsou plně funkční čtyři logopedické třídy. Z kapacitních důvodů budou pro akademický rok 2019/2020 přijímáni pouze žáci se sluchovým postižením, otevření logopedické třídy není plánováno.

Při výuce je využíván ucelený soubor materiálů pro interaktivní vzdělávání. Formulace předávaného učiva je uzpůsobena komunikačním schopnostem žáků. Výuka je rozšířena o předmět „Individuální logopedická péče“ s časovou dotací jedné vyučovací hodiny týdně pro každého žáka. Rovněž žáci dochází jednou týdně (na 30 minut) ke školní logopedce. Po výuce mají možnost navštěvovat školní družinu, v rámci té mohou využít některý z nabízených kroužků (stolní hry, hra na flétnu, vyrábění). Kromě různého zájmového využití jsou v družině rozvíjeny formou her i řečové a neřečové schopnosti.

### **5.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výběr respondentů proběhl metodou účelového vzorkování, které podléhalo dvěma kritériím. Prvním z nich byla odborníkem stanovená diagnóza některého z typů narušené komunikační schopnosti. Druhým byla pravidelná docházka do školní družiny, jež podléhá přímému působení vychovatele.

Do výzkumného šetření byli zapojeni čtyři žáci s narušenou komunikační schopností, konkrétně s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií a dyslálií. Původním záměrem bylo zapojení pěti dětí, od jednoho však nebyl získán souhlas zákonného zástupce. Vybraní

žáci navštěvují ve školním roce 2018/2019 první ročník základního vzdělávání, a to v logopedické třídě zřízené při Základní škole pro sluchově postižené. Na podkladě posouzení školského poradenského zařízení byla všem přiznána podpůrná opatření třetího stupně.

### **Případová studie č. 1 - DÍVKA A**

Dívka se narodila na začátku května 2011 jako druhá ze tří sourozenců. Těhotenství bylo bez komplikací, porod proběhl císařským řezem čtyři dny před termínem. Dívka prodělala novorozeneckou žloutenku. Raný motorický vývoj byl opožděn, samostatný sed matka zaregistrovala ve 14. měsíci, chůzi následně v 16. Řečový vývoj nevykazoval žádné abnormality. První slova se objevila ve 2 letech, větu dívka užila poprvé o rok později. Dívka je velmi přecitlivělá a má psychické problémy. Od napětí a nelibých pocitů se uvolňuje cucáním palce. Poslední roky navštěvuje kožního lékaře kvůli atopickému exému.

Dívka vyrůstá v úplné rodině. Žije ve společné domácnosti s rodiči, babičkou a dvěma sourozenci. Matce je 42 let, pracuje jako kuchařka ve školní jídelně. Otci je 43 let, živí se jako řidič kamionové přepravy. Rodiče jsou zdraví. Mladšímu bratrovi je 6 let. Navštěvuje logopedické oddělení mateřské školy, byl mu diagnostikován opožděný vývoj řeči. Starší sestra je 11 let, v současné době navštěvuje pátý ročník běžné základní školy.

Dívka navštěvovala běžnou mateřskou školu v místě svého bydliště. Na žádost matky a doporučení pedagogicko-psychologické poradny jí byl udělen odklad školní docházky pro školní rok 2017/2018. Důvodem byla celková nezralost, zvýšená citlivost a vada řeči. Následně bylo dívce na základě posouzení speciálně pedagogického centra doporučeno zařazení do školy zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle psychologického vyšetření byl aktuální výkon ve zkouškách rozumových schopností pod věkovou normou. Kresebný projev pravou rukou byl méně obratný. Oblast sluchové percepce byla nezralá. Dívka tak od září 2018 navštěvuje logopedickou třídu. Byla jí přiznána podpůrná opatření třetího stupně, je vzdělávána bez individuálního vzdělávacího plánu.

Dívka je svým okolím vnímána jako velice komunikativní a sdílné děvče. Nadšeně vypráví o svých blízkých a zážitcích s nimi. Mnohdy prozradí i důvěrné informace (například z rodinného dění), této skutečnosti si však není vědoma. Bez problému navazuje nové kontakty, je velmi extrovertní. Má pečovatelské a ochránářské sklony k ostatním dětem, často se zastává slabších či menších. V kolektivu bývá tou, která přijme a uvede nového

kamaráda. Se zájmem se zapojuje do skupinových her, má však tendence hru organizovat a lpět na dodržování pravidel. Špatně snáší prohru. S oblibou si vybírá hry s panenkami, zvířátky, rolové hry. Ráda zpívá, tančí a maluje vodovými barvami.

Dívka projevuje zájem o nové věci a informace. Následně se čerstvými vědomostmi ráda pochlubí. Vše si chce sama vyzkoušet. Soustředěnost při činnosti je kolísavá, dívka bývá dle aktuálního rozpoložení a únavy roztěkaná. Snadno se nechá vyrušit jiným podnětem. V případě neúspěchu je ze svého výkonu smutná, mnohdy plačtivá. Naopak vydaří-li se jí činnost, projevuje nadšení a očekává kladné ohodnocení. Velice ji uspokojuje pocit, že je v něčem nejlepší. Při školní práci často věnuje pozornost výkonům ostatních, zejména hlasitě upozorňuje na jejich chyby. V důsledku toho bývá se svou prací pozadu a dostává se do mírného stresu.

Logopedickou péči dívka zahájila v dubnu 2017. Podnětem k vyhledání odborníka byla nedostatečná komunikace a psychické problémy. Byl jí diagnostikován **opožděný vývoj řeči**, susp. vývojová dysfázie a **mnohočetná dyslalie**. Již od počátku dívka navazovala kontakt bez obtíží. Vyjadřuje se v kratších jednoduchých větách. Projevuje zájem o obrázky a nová cvičení, je velmi snaživá a dbá na svůj výsledek. V řeči je zaznamenávána zřetelná neobratnost, mnohočetná dyslalie a agramatismy. Logopedická terapie je zaměřena především na rozvoj obsahové stránky řeči a na gramatickou větnou stavbu, zejména na užití správných koncovek podstatných jmen, správných tvarů slovesa být a příslušných zvrtných zájmen. Dále jsou rozvíjeny i celkové vyjadřovací schopnosti, procvičuje se artikulace a motorika celé orofaciální oblasti. Pravidelně je rozvíjena i sluchová a zraková percepce. Dívka se postupně zlepšuje, pro silný motorický neklid však terapie postupuje velmi pomalu.

Jak již bylo zmíněno, dívka navazuje komunikaci bez jakýchkoli obtíží. Povaha výpovědi se mění dle komunikačního partnera. Ve vztahu k dospělé osobě je dívka zdvořilejší a pokornější. Snaží se hovořit pomaleji a vhodně volit slova. Oční kontakt bývá výrazně oslaben, dívka tiká očima po okolí. Rovněž je patrný psychomotorický neklid - hraje si s rukama a přešlapuje. Svůj komunikační záměr vyjádří. Na zprávy s negativním obsahem či kritikou směřovanou na její osobu reaguje přecitlivěle, snadno se rozpláče. Při konverzaci s vrstevníky je dívka více průbojná, ráda prosazuje své názory. Často přerušuje výpovědi svých spolužáků. Komunikace je spontánnější, dívka mluví rychleji a důrazněji. Mnohdy přidává na síle hlasu a svá tvrzení doprovází výraznější mimikou i gestikulací. Oční kontakt

udržuje téměř po celou dobu hovoru. Otázkám rozumí, odpovídá adekvátně. Tykání a vykání užívá vhodným způsobem.

## **Případová studie č. 2 - DÍVKA B**

Dívka je prvorozeným potomkem. Během těhotenství se neprojevily žádné obtíže. K porodu došlo ve 41. týdnu těhotenství (matka týden přenášela), proběhl přirozenou cestou bez komplikací. Postnatální motorický vývoj odpovídal normě, dívka samostatně seděla v 8. měsíci a ve 13. již chodila. První slovo bylo zaznamenáno krátce po dosažení jednoho roku, věta následně v půlce roku čtvrtého. Jiné zdravotní problémy nejsou přítomny.

Dívka pochází z úplné rodiny, žije ve společné domácnosti s rodiči a mladší sestrou. Otcí je 39 let, pracuje jako manažer. Matce je 38 let, je zdravotní sestra. Oba rodiče jsou zdraví. Sestrě je 6 let, byl jí diagnostikován atypický autismus. Navštěvuje mateřskou školu s logopedickou péčí. Verbálně téměř nekomunikuje, v současné době nově používá komunikační knihu. Respondentka je též v úzkém kontaktu se svými prarodiči. V rodinném kruhu tráví velkou část víkendů a svého volného času. Rodina si zakládá na společném prožívání významných životních událostí (narozeniny, svátky, besídky, vysvědčení apod.).

Dívka navštěvovala mateřskou školu s logopedickou péčí, stejně jako její mladší sestra. Po zvážení všech okolností spádová škola rozhodla o odložení povinné školní docházky o jeden rok z důvodu dočasné školní nezralosti. Nejvýraznější deficity se projevily v oblasti verbální paměti a fonematické diferenciaci. Kognitivní kapacita byla v normě. Dívka tento rok nadále docházela do zmíněné mateřské školy. Po opětovném posouzení stavu doporučilo speciálně pedagogické centrum vzdělávání ve škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školním roce 2018/2019 dívka nastoupila do logopedické třídy. Vzdělává se bez individuálního vzdělávacího plánu, byla jí přiznána podpůrná opatření třetího stupně.

Dívka se projevuje jako milé, pozitivní a usměvavé děvče. Ráda se zapojuje do kolektivních aktivit různého druhu. Rovněž se nadšeně učí a zkouší i hry jí doposud neznámé. V odpoledních hodinách však bývá často fyzicky unavená. V těchto případech volí raději klidnější činnosti v menší skupině, popřípadě si najde místo na odpočinek a sleduje dění zpozudálí. Mezi spolužáky je oblíbená zejména pro svou otevřenost a ochotu se o cokoli podělit. Snaží se se všemi vycházet a vyhnout se jakýmkoli konfliktům.

Navzdory méně obratné jemné motorice je její velkou vášní kreslení a vyrábění/tvoření různého druhu. Při práci je velmi pečlivá a dbá na finální výsledek. Je schopna pracovat samostatně a požadovaný úkol dokončit. Má potřebu striktně dodržovat zadané instrukce a postup. Občas se však v organizaci své práce ztratí a vyžaduje pomoc jiné osoby. Pozornost někdy mírně kolísá v závislosti na míře zaujetí. Často vyžaduje pozitivní zpětnou vazbu a ujištění, že danou činnost zvládla nejlépe, jak mohla. Nejdůležitějším měřítkem je pro ni spokojenost rodičů.

Dívka je v péči logopeda od roku 2016, důvodem k návštěvě byl opožděný vývoj řeči. Následně došlo ke zpřesnění diagnózy na **smíšenou vývojovou dysfázii**. Komunikaci děvče navazuje bez obtíží. Ve verbálním projevu lze zaznamenat občasné dysgramatismy a redukci víceslabičných slov. Formální stránka řeči není upravena, vyvozené hlásky nejsou fixovány, ve spontánním projevu jsou užívány nestabilně (H, CH, D, Ť, Z, Č, Š, Ž, L, R, Ř). Dívka komunikuje v kratších větách. Rozumí známým, opakujícím se instrukcím. Náročnější nebo vícestupňové instrukce je nutné rozdělovat na jednotlivé kroky. Patrna je zhoršená výbavnost pojmů.

Dívka bez ostychu iniciuje dialog s dospělými i dětmi. Dokáže realizovat svůj komunikační záměr, artikulační nedostatky a dysgramatismy neovlivňují jeho význam. Nestydí se vyjádřit názor a prosadit se v kolektivu. Otázkám rozumí a adekvátně na ně reaguje. Během konverzace udržuje oční kontakt, přeruší ho pouze ve chvíli, kdy hledá vhodné slovo či opravuje své přereknutí. V těchto případech často tlumí hlas a snaží se co nejrychleji přejít k následujícímu slovu. Někdy je možné pozorovat i mírné červenání. Při konverzaci s ostatními je zdvořilá, snaží se dodržovat pravidla dialogu. Pokud chce však něco nutně říci, přeruší monolog druhého uvozující větou „Můžu něco říct?“, načež zahájí svou výpověď. Vhodné oslovení osob nemá zcela osvojené.

### **Případová studie č. 3 - CHLAPEC C**

Chlapec se narodil v půlce března 2011 jako druhé dítě. Těhotenství bylo rizikové, porod proběhl předčasně o 6 týdnů, avšak bez komplikací. Motorický vývoj nevykazoval žádná výrazná opoždění, chlapec seděl v 6. měsíci, samostatně chodit začal ve věku 13 měsíců. Přetrvává chabé držení těla v důsledku hypotonie. Řečový vývoj byl opožděn. První slova se objevila ve 3 letech, po 4. roce začal užívat věty. Ve 4 letech byla chlapci provedena adenotomie (odstranění nosní mandle). Rok poté byl vyšetřován pro spánkovou apnoe. Na jaře 2016 se u chlapce přechodně objevily tiky, ty však brzy odezněly.

Chlapec pochází z úplné rodiny. Bydlí ve společné domácnosti s rodiči, babičkou a starším nevlastním bratrem. Rodina je bilingvální – matka a babička jsou Ukrajinky. V domácím prostředí rodina hovoří převážně česky, třebaže babička není v českém jazyce plně kompetentní a má velmi výrazný ukrajinský přízvuk. Matce je 47 let a pracuje v potravinářském průmyslu. Otcí je 45 let a pracuje v tiskařské firmě, společně se starším bratrem chlapce (27 let). Všichni jsou zdraví, v rodině se nevyskytují žádná onemocnění.

Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu. Na podkladě posouzení školského poradenského zařízení byla u chlapce školní docházka o rok odložena. Důvodem byla celková školní nezralost. V rámci odkladu navštěvoval přípravný ročník při běžné základní škole. Po tomto roce bylo speciálně pedagogickým centrem chlapci doporučeno vzdělávání ve třídě, oddělení nebo studijní skupině v běžné škole. Chlapci byla přiznána podpůrná opatření třetího stupně, individuální vzdělávací plán nemá. Od září 2018 navštěvuje logopedickou třídu při základní škole pro sluchově postižené.

Chlapec je v kolektivu nevýrazným členem, neprojevuje se a příliš se nezapojuje do společných her. Pokud je mu větší sociální interakce nepříjemná, své spolužáky o tom informuje či se sám stáhne. Preferuje spíše hru ve dvojici, popřípadě zcela samostatnou. Nejraději si hraje s autíčky či roboty. Ze společenských her má rád Prší, Dobble a pexeso (i zde opět upřednostňuje hru pouze ve dvou). V domácím prostředí je však velmi svéhlavý, rodiče jako autoritu příliš nerespektuje. Pravidelně zkouší jejich hranice a trpělivost.

Chlapec je často negativistický a má nižší aspirační úroveň. Při činnosti potřebuje hodně motivovat a musí být opakovaně ujišťován, že je úkol v jeho silách a že ho zvládne. Pokud se mu následně úkol podaří, má potřebu se pochlubit a být opětovně pochválen. Často svůj úspěch prezentuje frází „To jsem udělal úplně sám, dobrý vid’?“ a čeká na uznání (ideálně od co nejvíce osob). V tyto chvíle je nepřehlédnutelný pocit vlastní hrdosti. Při činnosti se rychle unaví, pozornost je značně kolísavá, je patrný motorický neklid.

Chlapec pravidelně dochází k logopedovi od listopadu 2015. Byla mu diagnostikována **vývojová dysfázie smíšeného typu**. Mluvidla jsou volná, bez nápadností, jazyk je pohyblivý všemi směry, rty kompaktní. Fonematický sluch je zeslaben, stejně tak i sluchová paměť a pozornost. Řeč je hůře srozumitelná, i přes trvající péči a domácí přípravu zatím nedošlo k výraznému posunu v artikulaci fixovaných hlásek. Samohlásky a dvojhlásky jsou intaktní. Sykavky jsou diferenciovány nestabilně, L je vyvozováno na spodině, R není v řeči využíváno a Ř je nevyvozováno. Ostatní hlásky chlapec ve spontánní řeči používá. Pasivní i



aktivní slovní zásoba je nízká. Tvoří jednoduché věty s dysgramatismy. Slovní druhy používá omezeně, mluvní projev obsahuje především podstatná jména, slovesa a přídavná jména. Skloňování, časování a užívání předložek vázne. Při použití delších a složitějších větných struktur dochází k nepochopení.

Chlapec je v komunikaci ostýchavý. Preferuje vyjádření svého záměru i názoru před co nejmenším počtem osob. Do skupinových konverzací se zapojuje jen zřídka, bývá spíše tichým posluchačem. Nerad iniciuje kontakt s dospělým, zpravidla k němu přistoupí blíže a čeká na vyzvání k hovoru. Vyjádření působí nejistě, chlapec mluví tišeji a klopí zrak. Dodržuje pravidla dialogu, řeč druhé osoby nepřerušuje. Pokud je z komunikace nervózní, přešlapuje. Zahájení hovoru s vrstevníky je též nejisté, čeká na jejich reakci. Cítí-li se být přijat, začne mluvit obsáhleji a působí uvolněnějším dojmem. Žák je nejvíce komunikativní, když se chce dobrovolně podělit o své zážitky a úspěchy. Taktéž bývá průbojnější v situacích, kdy je z něčeho neprávem nařčen a chce se ospravedlnit. Své argumenty pak doprovází ostrými gesty, napřímí se a vypne hrud'. Otázkám rozumí, odpovídá vhodným způsobem. Délka odpovědi je závislá na jistotě chlapce. Oslovení, tykání a vykání není upevněné, chlapec jednotlivé způsoby libovolně střídá.

Chlapec je též pod dohledem dalších odborníků. Již od raného dětství je v péči psychologa a neurologa. Aktuální výkon v neverbální inteligenční škále odpovídá hraničnímu pásmu až lehkému mentálnímu opoždění. Profil schopností je značně nerovnoměrný a je ovlivněn nízkou mírou pozornosti a motivace. Klinický obraz odpovídá řadě projevů neurovývojového oslabení (v důsledku mikrocefalie), dominující je vyšší unavitelnost centrální nervové soustavy.

#### **Případová studie č. 4 - CHLAPEC D**

Chlapec pochází z druhé gravidity matky, narodil se na konci roku 2010. Vzhledem k rodinné situaci chlapce nejsou známy bližší informace o raném psychomotorickém a řečovém vývoji.

Poslední tři roky je chlapec v péči otce, v raném dětství byl umístěn ve FOD Klokánek. Momentálně tedy žije v domácnosti pouze s otcem. Otcí je 44 let a profesně se pohybuje v odvětví realit. Vzhledem k pracovní vytíženosti otce, který tráví hodně času na cestách po celé republice, se do péče o chlapce ve velké míře zapojuje i jeho sestra (teta chlapce). Chlapec k ní má blízký citový vztah, stejně tak k jejímu synovi. I přesto otec představuje největší autoritu. Biologická matka chlapce žije s novým partnerem a svými dalšími třemi

děti (14 let, 3 roky, 2 měsíce). S matkou se chlapec stýká o víkendech a o prázdninách. Otec a matka spolu komunikují výhradně v záležitostech týkajících se syna.

Chlapec navštěvoval soukromou waldorfskou mateřskou školu. Z důvodu nedostatečné vyzrálosti v oblastech důležitých pro zvládnání nároků první třídy mu byl udělen odklad školní docházky. V odloženém školním roce navštěvoval logopedické oddělení mateřské školy pro sluchově postižené. Po ročním přezkoumání doporučilo školské poradenské zařízení vzdělávání ve škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák zahájil svou školní docházku v akademickém roce 2018/2019. Navštěvuje logopedickou třídu. Byla mu uznána podpůrná opatření třetího stupně, není vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Vzhledem k potřebě zvýšené individuální péče mu však byl přiznán nárok na asistenta pedagoga.

Chlapec do kolektivu příliš nezapadá. Již od začátku školního roku se u chlapce projevují problémy v chování, které si pedagogové vysvětlují jako důsledek výchovného zanedbání v raném věku. Chlapec by si s dětmi rád hrál, bohužel nemá dostatek zkušeností se sociálním učením a hrou, a tak na sebe upoutává nevhodným způsobem (například pošťuchováním a posmíváním). Spolužáci na to reagují negativně, v důsledku čehož dochází k ještě většímu vyloučení. Chlapec je z toho následně deprivován a propadá záchvatům vzteku. Někdy si zlost vybíjí ničením vlastních věcí, jindy směřuje svou agresi přímo proti ostatním dětem. Stejné chování lze pozorovat i v případě, kdy nerozumí sdělení jiných dětí či ony jemu. Často pak končí u samostatné hry. Nejraději si hraje s vlaky a staví domy či mosty z různých stavebnic. Při kolektivních hrách se bojí selhání a neúspěchu, je velmi soutěživý. Na druhou stranu mívá chlapec i lepší dny, kdy se snaží, spolupracuje a k ostatním se chová mile.

Více chlapci vyhovuje individuální práce, obzvlášť pokud má k dispozici osobu, která na jeho činnost dohlíží a v případě nejistoty mu poradí. Práce ve skupině selhává na nevhodné interakci a omezených komunikačních schopnostech. Chlapec je motoricky neklidný, při práci bývá roztěkaný a zbrklý, vše chce mít brzy hotové. Snadno se nechá vyrušit jiným podnětem. Je-li tento podnět pro žáka subjektivně zajímavější, má obtíže se vracet k původní práci. Pro cílenou vzdělávací činnost je u žáka vhodné dělit úkol na velmi krátké úseky. Splnění jednotlivých úseků mu dává pocit úspěchu, je tak více motivován pro další činnost.

Chlapec je v péči logopeda od konce roku 2015, byla mu diagnostikována **vývojová dysfázie smíšeného typu**. Formální stránka řeči není upravena, řeč je obtížně srozumitelná.

Pasivní i aktivní slovní zásoba je nízká, výbavnost pojmů je zhoršená. Chlapec tvoří jednoduché věty s omezenou skladbou a četnými dysgramatismy. Tvary podstatných jmen a sloves neodpovídají pravidlům skloňování a časování. Oblast sluchového vnímání je oslabená. Porozumění je na velmi nízké úrovni. Chlapec obtížně chápe i jednoduché instrukce. Na otázky odpovídá nepřiléhavě. Terapie je zaměřená na obsahovou stránku řeči, celkové vyjadřovací schopnosti a jejich praktické využití.

Chlapec není příliš komunikativní. Svůj komunikační záměr vyjadřuje obtížně, a to zejména z důvodu chudší slovní zásoby, velmi redukované větné stavby a horší srozumitelnosti. Význam sdělení bývá často odvozen od klíčového slova a celkové situace. V krajních případech si pomáhá gesty a ukazováním. Oční kontakt neudrží, pohledem uhýbá do strany. Role komunikačních partnerů si zatím plně neuvědomuje. Pokud má potřebu se vyjádřit, učiní tak bez ohledu na vedlejší okolnosti. Rozhovor často zahájí fyzickým kontaktem či přistoupením do těsné blízkosti adresáta sdělení. Mimika odpovídá emočnímu ladění. Nejvýznamnější potíže má chlapec s porozuměním. Na otázku většinou reaguje jejím zopakováním nebo odpoví neadekvátně. V případě nabídky odpovědi zpravidla vybírá první možnost, aniž by si uvědomil její význam. V některých situacích ani nezaregistruje, že byla otázka položena jemu. Při konverzaci chlapec užívá pouze tykání. Osobu osloví vhodným způsobem, po něm však vždy hovoří v druhé osobě čísla jednotného (př. „Paní učitelko, můžeš sem?“).

Pracovníci školského poradenského zařízení ve spolupráci s pedagogy mateřské školy doporučili otci vyšetření dalšími odborníky. Následně psychiatr rozšířil stávající diagnózu o syndrom **ADHD**.

#### **5.4 Vlastní šetření**

Výzkumné šetření bylo zahájeno oslovením zákonných zástupců dětí v září 2018. Přímá spolupráce s dětmi pak byla navázána na začátku října. V průběhu dvou týdnů bylo s dětmi provedeno vstupní vyšetření, které orientačně prověřilo, jaké obtíže se nejvýrazněji projevují ve sledovaných oblastech. Během února 2019 následně proběhlo kontrolní vyšetření, kdy byly dětem předloženy totožné úkoly jako u vyšetření vstupního. Mezi jednotlivými vyšetřeními byly s dětmi formou hry rozvíjeny všechny pozorované oblasti, s menším důrazem na ty nejproblematictější.

Použité úkoly jsou inspirovány úkoly uvedenými v publikacích Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015) a Školní zralost (Bednářová & Šmardová, 2011). Některé z nich byly realizovány pouze ústní formou, jiné využívaly různé pomůcky, jako jsou obrazové materiály, pracovní listy i hmotné předměty. Při plnění úkolů byly dětem zajištěny rovné podmínky.

Jak již nastínila teoretická část práce a cíle výzkumu, jednotlivé úkoly byly zaměřeny na neřečové oblasti komunikace. V následující části textu budou úkoly stručně představeny.

V rámci posouzení úrovně **zrakové percepce** bylo vytvořeno několik úkolů ověřujících vnímání barvy a tvaru, rozlišování figury a pozadí, zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu. Nejprve děti párovaly totožné barvy, bylo jim poskytnuto spektrum šestnácti odstínů barev. Následně k šesti základním barvám přiřazovaly stejnobarevné druhy ovoce a zeleniny. Vzápětí pracovaly s dvanácti geometrickými tvary, ke kterým hledaly jejich zástupce menší velikosti. Při procvičení figury a pozadí postupně vyhledávaly skryté předměty na pozadí (nejprve s předlohou, poté neznámé objekty) a odlišovaly překrývající se obrázky (dvojice, trojice). V rámci zrakové diferenciaci byly úkoly cíleny na identifikaci rozdílů. Žáci měli v řadě obrázků vždy určit jeden odlišný. Obrázek se mohl různit detailem, výrazným rozdílem, velikostí či horizontální a vertikální polohou. Každá kategorie byla zastoupena osmi řadami objektů. Dále děti hledaly patřičné stíny k obrázkům. Nejprve tak činily formou pexesa zvířat (osmnáct dvojic), následně přiřazováním dvanácti klíčů k jejich obrysům (celé klíče, trny klíčů). Poslední sledovanou oblastí byla zraková analýza a syntéza. Žáci nejdříve dosazovali do kresleného obrázku osm chybějících výseků trojúhelníkového tvaru. Poté skládali obrázek komiksových postav rozstříhaný na dvacet pět čtvercových částí. Závěrečnou úlohou bylo dokreslování chybějících detailů do obrázků tak, aby byly všechny totožné s předlohou (pět vzorů - tři obrázky a dva geometrické tvary, ke každému čtyři obrázky na dokreslení). Při všech úkolech byl vyžadován slovní komentář a pojmenování užívaných obrázků.

V oblasti **sluchového vnímání** byla testována schopnost naslouchání, sluchové diferenciaci, analýzy, syntézy a vnímání rytmu. Pro získání informací o schopnosti naslouchat bylo využito četby krátkého příběhu. Po něm následovalo pokládání otázek, které byly konstruovány tak, aby ověřily porozumění zápletky, zapamatování hlavních a vedlejších postav, číselného údaje a drobnějšího detailu. Při posuzování sluchového rozlišování bylo dětem předřikáváno třicet dvojic slabik a šedesát dvojic slov, u nichž určovaly jejich

ne/shodnost. V rámci sluchové analýzy a syntézy žáci identifikovali u dvaceti slyšených slov první a poslední hlásku, posléze zda určitou hlásku slovo obsahuje. Odlišnou sadu patnácti slov členili na slabiky a určovali jejich počet. Byla zařazena slova tvořená jednou až pěti slabikami. Následně pracovali s pexesem, ve kterém pár tvořila rýmující se dvojice (celkem patnáct dvojic). Po zvládnutí pexesa děti formulovaly jedenáct vlastních rýmů pouze na základě sluchové kontroly. Poslední úkol zaznamenával vnímání rytmu. Dětem byly předzpívány krátké soustavy tónů, u kterých měly nejprve určit ne/shodnost, následně je opakovat. Obtížnost se stupňovala od jednoho tónu v různém rytmu, přes více tónů ve stejném rytmu až po více tónů v různém rytmu.

Cvičení **hrubé motoriky** cílila na pohyby velkých svalových skupin. Byly posuzovány skoky a přeskoky prováděné různým způsobem. Žáci skákali sounož, na jedné noze i se střídáním nohou. Na místě i všemi směry, do vymezeného prostoru, s otáčením kolem vlastní osy a se souhlasným i nesouhlasným zapojením rukou. Dále lezli po čtyřech ve volném prostoru a podlézali provázek. Rovněž udržovali rovnováhu na špičkách obou i jedné nohy, činili tak s otevřenými i zavřenými očima. Posléze byla prověřena koordinace střídavých pohybů končetin. Krouživými pohyby ve všech kloubech horní končetiny byly procvičeny též ruce. Hybnost hlavy byla pozorována při jejím kroužení, kývání a úklonech. Ke konci byla posuzována i práce s míčem, konkrétně házení, chytání, podávání, kutálení a kopání.

V rámci **jemné motoriky** byly využity úkoly vyžadující drobnou a koordinovanou práci rukou. Nejprve žáci zkoušeli otevírat dlaň postupně po jednom prstu, následně se dotýkali bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Oba úkony byly prováděny izolovaně i současně na obou rukou. Posléze žáci listovali v knize po jednotlivých stránkách, stříhali, trhali a mačkali papír. Skládali čepičku z novin a navlékali těstoviny na provázek. Dále pracovali s dřevěnou skládačkou lva, kde bylo cílem pomocí provlékání tkaničky malými otvory připevnit ke lvovi oděv. V závěru děti zkoušely zapínat a rozepínat zipy i knoflíky, zavazovat tkaničky a připínat kolíčky na šňůru.

**Grafomotorické schopnosti** byly ověřovány skrze několik pracovních listů. Žáci nejprve obtahovali nepřerušovanou linii jablka; následně kreslili rovné čáry (zleva doprava, shora dolů a naopak), zuby, spirály, vlnovky, obloučky a kruhy. Po zvládnutí jmenovaných úkolů zkoušeli dokreslit druhou polovinu obrázku tak, aby byl středově souměrný. Při všech činnostech byly sledovány návyky při kreslení (držení tužky, postavení a uvolnění ruky, plynulost tahů).

Další sledovanou položkou byla **paměť**. K odhalení kapacity zrakové paměti byla využita hra se zvířaty. Dětem byla poskytnuta karta s šesti zvířaty, subjektivně si určovaly čas potřebný k jejich zapamatování. Následně jim byly předkládány karty s různým počtem chybějících zvířat (dvě až pět) a žáci se je snažili doplnit. K hodnocení sluchové paměti posloužilo opakování předříkávaného. Žáci postupně opakovali deset jednoduchých vět, deset souvětí a dvojice až pětice nesouvisejících slov (každé seskupení bylo zastoupeno čtyřikrát). Poslední položkou bylo postupné rozšiřování třech slyšených vět. Oblast **pozornosti** byla též posuzována z hlediska zraku a sluchu. Dětem byly ukazovány dvojice obrázků, v případě zaregistrování shodného páru měly tlesknout. Dále poslouchaly reprodukováné zvuky, při zaznamenání domluveného signálu vyskočily.

V rámci **orientace v prostoru** bylo ověřováno osvojení předložkových vazeb. Nejprve žáci dle instrukcí manipulovali s předmětem v prostoru. Další činnosti již využívaly obrazového materiálu, kdy děti jednak umísťovaly obrázky podle pokynů, jednak na ně podle popisu ukazovaly. Zařazeny byly předložky: nahoře, dole, nad, pod, mezi, vedle, za, před, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, první, poslední, předposlední, prostřední, uprostřed, hned před, hned za, níže, výše a kombinované přeložky (dvě kritéria). Při posuzování **orientace v čase** žáci vyjmenovávali dny v týdnu, rozlišovali pracovní/školní týden a víkend, určovali včera – dnes – zítra. Dále jmenovali měsíce v roce, včetně rozlišení minulý – současný – budoucí. Rovněž uváděli roční období, ke kterým přiřazovali typické obrázky. Obdobným způsobem byl procvičen i denní režim. Finální úkol spočíval ve skládání dějových posloupností ze čtyř až šesti obrázků.

#### 5.4.1 Vstupní vyšetření

Tato kapitola popisuje výsledky říjnového šetření. Úkoly děti zaujaly pro svou novotu a pestrost. S největším zájmem byla prováděna cvičení podpořená obrazovým materiálem a reálnými předměty. Dívky k úkolům přistupovaly pozitivněji, v jistém smyslu je vnímaly jako výzvu; chlapci byli méně sebevědomí a několikrát se obávali o svou úspěšnost.

##### Vstupní vyšetření dívky A

**Zrakové vnímání:** Dívka správně přiřadila obrázky k barvám a tvary. Při párování odstínů zaměnila stupně šedé a bílou. Skryté předměty na pozadí i všechny překrývající se předměty identifikovala. Stíny zvířat s jejich barevnými dvojicemi spojila bezchybně. Hledání stínů celých klíčů též nečinilo obtíže, avšak během přiřazování trnů dívka výrazně zpomalila a čtyřikrát chybovala. V hledání rozdílných obrázků v řadě se dívka jednou mýlila ve všech

kategoriích kromě skupiny objektů výrazněji se lišících. Při úkolech prověřujících schopnost zrakové analýzy a syntézy bylo pracovní tempo dívky znatelně pomalejší než v předešlých úlohách, v důsledku čehož jejich plnění trvalo déle a dívka byla s rostoucím časem méně trpělivá i pozorná. Dosazování výseků do obrázku zahájila prisouzením polohy všem dílkům, činila tak na základě jejich tvaru. Následně pomocí otáčení určovala přesné umístění. Skládání obrázku komiksových postav postrádalo řád, dívka neorganizovaně umísťovala jednotlivé dílky dle odhadovaného místa v obrázku. Tímto způsobem nedosáhla zdárného výsledku a požádala o radu, na jejímž základě nejprve složila postavy, pak pozadí. Při dokreslování detailů do obrázků nedoplnila správně jeden geometrický tvar, u dalších dvou byly linie nepřesné. Zbylé detaily dokreslila identicky se vzorem. Pojmenování se nedostalo sedmi druhům ovoce a zeleniny, třem zvířatům a třem geometrickým tvarům.

**Sluchové vnímání:** Během naslouchání čtenému příběhu pozornost dívky kolísala. Pamatovala si hlavní i vedlejší postavy beze jmen, děj převyprávěla. V číselném údaji a detailu se mýlila. Při diferenciaci ne/shodnosti předříkávaného správně rozlišila 17 slabik a 43 slov. Nejvíce chyb se dívka dopustila při nerozlišení párových hlásek (14 chyb), zejména sykavek. Dále se projevila nedostatečná diferenciací tvrdých a měkkých hlásek (9x) a hlásek různé délky (2x). Pět shodných dvojic bylo označeno za neshodné. Počáteční hlásky slov dívka identifikovala bezchybně, poslední určila ve třinácti případech nevhodně. Při posouzení, zda slovo danou hlásku obsahovalo, se mýlila devětkrát. Na slabiky slova rozčlenila se dvěma chybami. Jednomu slovu přisoudila nadbytečnou slabiku, druhé naopak o jednu redukovala. Hledání rýmů vnímala dívka jako obtížné. Formou pexesa samostatně našla 5 rýmujících se dvojic, po zbytek činnosti si vyžádala pomoc (předříkávání různých dvojic slov, na základě sluchu určovala rýmovost). Celkem našla 7 párů. Bez vizuální opory určila 9 rýmů, k sedmi z nich byla dívce poskytnuta nápověda popisem rýmujícího se slova i počáteční hláskou. Polovinu slyšených rytmických struktur vhodně identifikovala. Při jejich reprodukci zvládla zopakovat více tónů ve stejném rytmu. Různý rytmus interpretovala zrychleně, tóny zkracovala. Délku celých melodií si libovolně upravovala.

**Hrubá motorika:** Při snožném skoku dívka dopadala přes špičky na celou plochu chodidel. Do stran byl skok mírně nestabilní. Na jedné noze se dívka otáčela kolem své osy, při pohybu do různých směrů se v momentě dopadu opírala i o druhou nohu. Skokem se otočila o 270 stupňů, po dopadu hledala balanc. Protichůdné vytáčení rukou a špiček nohou během

skoku neprovedla. Při poskocích se střídáním dolních končetin zapojovala ruce souhlasným způsobem (levá ruka vpředu současně s levou nohou a naopak). Lezení čelem k zemi i ke stropu nečinilo dívce obtíže. Pohyb byl recipročního charakteru (tzn. pohyb ruky je spojen s pohybem opačné nohy), stabilní a řízený. Při podlézání se pohybovala v podřepu, ruce zapojila zřídka. Rovnováhu držela stabilně ve stoji na obou špičkách s otevřenýma očima, zbylé způsoby byly vrávoravé. Střídavé pohyby končetin vykonávala jistě a koordinovaně. Kroužení rukama bylo neproblematické, pouze při kruzích v ramenou krčila levou ruku v lokti. Nesouhlasného pohybu celými pažemi nebyla schopna. Pohyby hlavou nečinily obtíže. Do hodů, chytání, podávání i kutálení míče zapojovala obě ruce rovnocenně. Hod vycházel od trupu, míč letěl obloukem. Chytala ho do tzv. koše (obě ruce vespodu). Kop prováděla dominantní (pravou) nohou, před odpalem přešlapovala a připravovala si ránu.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaně a spojování bříšek prstů dívka zvládla. Knihou otáčela střídavě po jednom a dvou listech. Při střihání byly jasně identifikovatelné jednotlivé střihy, v místě napojení se objevovaly drobné změny směru či nerovnosti (zuby). Rovné čáry i obloučky nabývaly lomeného charakteru. Od předlohy nijak výrazně nevybočila. Trhání se účastnily obě rovnocenně. Během mačkání se jednotlivé ruce střídaly, avšak pravá ruka měla výrazně větší sílu/stisk. Složená čepička byla téměř symetrická, přehyby byly méně pevné. K navlékání těstovin zvolila propouštění provázku seshora, následně jej dole vyjmula. Při upevňování oděvu ke lvovi provlékla tkaničku prvními dvěma dírkami střídavě, následně upřednostnila zasouvání seshora. Aby takto mohla pokračovat, vždy se vracela tkaničkou zespoda nahoru přes hranu skládačky. Rozepínání a zapínání knoflíků proběhlo úspěšně. Při zapínání zipu se dívce nepodařilo jeho zasazení do jezdců. Rozepnutí zvládla. U zavazování tkaniček udělala uzel, utvořené smyčky vzájemně neprovlékla. Količky připevňoval adekvátním způsobem.

**Grafomotorika:** Linii jablka obtáhla dívka s jedním přerušením. V některých místech výrazněji vybočovala od předtištěného vzoru. První smyčku obtáhla neadekvátním způsobem (čára se nepřekřížila), zbylé již nevykazovaly obtíže. Rovné čáry se prohýbaly do oblouku bez ohledu na směr tahu. Psaní svislých čar však bylo dívce pohodlnější. Spirály se jevily problematicky, dívka měla tendence napsat každou polovinu smyčky zvlášť (nikoli plynule, kdy se smyčka utvoří překřížením linie). Výsledné smyčky psané tímto (nevhodným) způsobem byly srovnatelné. Velké vlnovky nečinily potíže, menší byly hranatějšího charakteru. Zuby psala dívka plynule, lišily se převážně šířkou a sklonem.



Kruhy kreslila nepravidelně. Některé nabývaly oválného tvaru, jiné byly v určitých místech zalamovány. Konec a začátek tahu se nepotkávaly. Oblouky byly rozdílné pouze šířkou, výška i sklon byly zachovány. Dokreslení druhé poloviny domu proběhlo nesymetricky, čáry byly prohýbané a měly jiný směr. Dívka má navozen špetkový úchop, postavení ruky je adekvátní. Pohyb vychází z celé paže a tlak na podložku je přiměřený. Při dlouhé grafické činnosti však dívka volí pohodlný sed a různě mění jeho způsoby, v důsledku čehož se mění i postavení ruky a pohyb pak vykonává spíše zápěstí. Dívka upřednostňuje pravou ruku.

**Paměť a pozornost:** Při paměťové hře dívce chyběla do úplného doplnění zpravidla jedno až dvě zvířata. Kompletního výčtu dosáhla u čtvrtiny karet. Jednoduché věty interpretovala doslovně ve čtyřech případech. Ve zbylých větách slova vynechávala či nahrazovala vlastními. Těmito jevy nabyly dvě věty zcela odlišného významu, u dvou došlo k jeho částečnému pozměnění. Jedno souvětí bylo zopakováno v přesném znění, v ostatních se dívka opět dopustila vynechání či nahrazení slov. Polovina vět tím dostala jiný význam. Dvojice a polovinu trojic dívka interpretovala bezchybně. Čtveřice redukovala ve stejném poměru o jedno a dvě slova. Z pětic si zapamatovala vždy dvě slova, třetí uvedené se neshodovalo se vzorem. Při postupném rozšiřování věty dosáhl maximální počet jmenovaných slov tří. Na shodné zrakové podněty dívka reagovala včas, identifikovala tři čtvrtiny. Reakce na smluvené zvukové signály byla mírně opožděná, dívka zaznamenala polovinu z nich.

**Orientace v prostoru a čase:** V reálném prostoru byla dívka nejistá v určení stran a pojmů nad/pod, vpředu/vzadu. Za využití obrazového materiálu chybovala v téže oblasti, navíc se jevilo jako problematické určení výš/níž a hned před. Dny v týdnu vyjmenovala, do víkendu a pracovního týdne je nerozdělila. Dnes a zítra určila správně, pomáhala si opakováním, jak jdou dny za sebou. Při jmenování měsíců zaměňovala jejich pořadí. Budoucí, současný ani minulý neurčila. Jednotlivá roční období znala, nedokázala je však chronologicky seřadit. Každému samostatně správně prisoudila čtvrtinu obrázků, zbylé zařadila s dopomocí. S určením částí dne potřebovala dívka pomoci, sama je nepojmenovala. Při přiřazování činností několikrát chybovala, po vyzvání byla schopna se opravit. Nejvýraznější potíže činilo zařazování aktivit do dopoledne a odpoledne. Tři čtvrtě dějových posloupností sestavila adekvátním způsobem, u zbylých docházelo k vzájemné záměně dvou po sobě jdoucích činností.

## **Vstupní vyšetření dívky B**

**Zrakové vnímání:** Dívka přiřadila veškeré barvy, obrázky a tvary bezchybně. Při hledání skrytých objektů na pozadí všechny vhodně identifikovala. Překrývající se obrázky určovala s rozvahou, u dvou si vyžádala nápovědu. Při přiřazování stínů zvířat dívka postupovala systematicky, dvojice určovala na první pokus. U práce s klíči bylo velmi znatelné zpomalení pracovního tempa. Shodné dvojice dívka hledala přiřkládáním klíčů k obrysům, dokud nenašla ten vhodný. Ve výsledku přisoudila všem klíčům adekvátní obrys. Hledání odlišných předmětů v řadě proběhlo bezchybně, dívka s jistotou určovala všechny rozdíly. Nejobtížněji se jevily úkoly zaměřené na analýzu a syntézu. Dosazování výseků do obrázku dívka prováděla ve dvou krocích. Nejprve dle tvaru a velikosti určovala umístění všech výseků, následně otáčením zjišťovala orientaci. V organizaci své práce se však ztratila a z vlastního uvážení začala úkol znovu, tentokrát úspěšně. Skládání komiksového obrázku zahájila složením jednotlivých postav, ty následně spojila a jako poslední sestavila pozadí. Při doplňování detailů do obrázků byla dívka průměrně úspěšná. Dvě řady dokreslila správně. U následující domalovala všem obrázkům včetně vzoru prvek navíc, přičemž chybějící detail u jednoho opomněla. Poslední dvě řady obsahovaly geometrické tvary, ty dívka doplňovala převážně s dopomocí, linie zde byly nepřesné či dvojité. Co se týče slovního doprovodu, k obtížím došlo u pojmenování dvou druhů zeleniny a čtyř geometrických tvarů, zbylá pojmenování byla korektní.

**Sluchové vnímání:** Při naslouchání čtenému příběhu byla dívka ke konci nepozorná. Zápletku porozuměla a stručně příběh převyprávěla. Hlavní postavy si pamatovala, jména uvedla jiná, avšak začínající na stejnou hlásku jako ta skutečná. U vedlejších postav váhala, v číselném údaji se mýlila a drobné detaily zapomněla. Při rozlišování slabik chybovala ve 14 dvojicích, u diferenciaci slov správně určila 45 dvojic. V obou případech spočívaly chyby v nerozlišení: měkkých a tvrdých hlásek (8x), délky (5x), párových hlásek na začátku slabik (5x) či uprostřed slova (1x), sykavek (3x) a hlásek t-k na začátku slova (1x). Sedm shodných dvojic bylo označeno za neshodné. V určování první hlásky slova chybovala třikrát. Poslední hlásku neurčila vhodně dvanáctkrát, při identifikaci přítomných hlásek se mýlila devětkrát. Osm slov rozdělila na slabiky vhodným způsobem. Ostatním slovům slabiky redukovala, nejčastěji považovala dvě za jednu. Vyhledávání rýmů formou pexesa nebyla schopna provést samostatně, vyžadovala slovní vedení. Ve svých odpovědích byla nejistá, nechala se ovlivnit intonací hlasu druhé osoby. Nalezla sedm rýmů. Bez vizuální

opory utvořila osm rýmů, dva našla na základě nápovědy (popis rýmujícího se slova, počáteční písmeno). Ne/shodnost slyšených rytmických struktur určila správně u poloviny. Při jejich opakování si nejlépe vedla v reprodukci více tónů stejného rytmu. Vnímání různého rytmu pro ni bylo obtížné; převažovala tendence zrychlovat a zkracovat dlouhé tóny.

**Hrubá motorika:** Při skoku sounož dívka dopadala na špičky, při pohybu do různých směrů rozkračovala nohy na šíři pánve. Snožný skok do vymezeného prostoru a přes překážku nečinil potíže. Na jedné noze byl nestabilní, dívka se otáčela, dozadu neskočila. Při skoku s rotací se otočila o 270 stupňů s vratkým dopadem. Protichůdného vytáčení rukou a špiček nohou během skoku nebyla schopna. Poskoky se střídáním nohou zvládala, ruce se hýbaly souhlasně. Lezení po čtyřech zády ke stropu i k zemi vykonávala dívka za recipročního pohybu končetin. Pohyby byly stabilní a jejich směr řízený. Provázek podlázala za opory rukou. Rovnováhu udržela při stoji na špičkách obou nohou s otevřenými očima, u ostatních způsobů vrávorala. Střídavé pohyby končetin prováděla koordinovaně. Kroužení rukou nečinilo obtíže, pouze nesouhlasný pohyb v ramenou nebyl synchronní (paže se nesetkaly nad hlavou). Hybnost hlavy byla v pořádku. Při házení a chytání uchopovala míč oběma rukama z jeho stran. Hod vycházel od trupu, míč letěl obloukem. Do podávání a kutálení byly zapojeny obě ruce. Kopání vykonávala převážně špičkou dominantní (pravé) nohy, rána byla středně silná.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaně a dotýkání prstů dívka zvládla. Knihou listovala po jednotlivých listech. Stříhání rovných linií a ostrých úhlů bylo pro dívku obtížné, stříhy nebyly přesné a plynule napojované. Menší obtíže činily oblé tvary. Dívka stříhala přibližně půl centimetru od předlohy. Způsob trhání papíru se měnil v závislosti na velikosti výsledných kusů. U velkých dílů pohyb vykonávala dominantní (pravá) ruka, druhá papír pouze přidržovala. Během menších kousků byly obě ruce zapojeny rovnocenně. Mačkání papíru prováděla střídavě oběma rukama. Skládání čepičky se dívce podařilo, přestože přehyby byly nepřesné a méně pevné. Při navlékání těstovin nechávala provázek propadnout seshora dolů, odkud ho vytáhla a postup opakovala. Během připevňování oděvu ke lvovi upřednostňovala zasouvání tkaničky seshora. Aby se vyhnula zasouvání zespoda, vracela se šňůrkou přes hranu skládačky opět nahoru. Zapínání a rozepínání knoflíků i zipů zvládla. Nejobtížnější pro ni bylo zasazení zipu do jezdce, úkon prováděla několikrát. Tkaničky zavázala. Kolíčky ke šňůře připevnila.

**Grafomotorika:** Při nepřerušovaném obtahování se dívka obtížně držela tištěné linie, vybočovala, ve smyčkách zpomalovala a třikrát tah přerušila. Při vedení rovných čar byly některé tahy přerušovány a opětovně napojovány, jiné byly vedeny do oblouku. Nejpříjemněji se dívce vedly čáry zespoda nahoru. Smyčky spirály se lišily šířkou, sklon a velikost zůstávaly zachovány; některé se překrývaly. Vlnovky pro dívku nebyly nijak zvlášť obtížné, pohodlněji se jí kreslily ty drobnější. Zuby nenapojovala, každý psala izolovaně. Lišily se převážně sklonem, výška a šířka se výrazně neměnila. Kruhy měly spíše oválný charakter, překrývaly se, konec nenavazoval na začátek. Oblouky byly nepravidelné, opět se lišily výškou, šířkou a sklonem. Dokreslení domu proběhlo nesymetricky, druhá polovina byla výrazně užší. Čáry měly jiný sklon či směr a nenavazovaly na sebe. Dívka má navozen špetkový úchop. Postavení ruky je adekvátní, pohyb vychází z ramene a lokte. Tlak na podložku je přiměřený. Situačně je držení tužky křečovitě, tahy pak nejsou tolik plynulé. Dívka je pravačka.

**Paměť a pozornost:** Při jmenování chybějících zvířat dívka ve všech sadách opomněla do úplného doplnění maximálně jedno zvíře. Jejich opakování jí pomohlo k zapamatování. Do celkového počtu bylo doplněno tři čtvrtě karet. Při reprodukci jednoduchých vět čtyři interpretovala doslovně, v dalších čtyřech vynechala jedno až dvě slova, u dvou došlo navíc k záměně slovosledu. Ve třech případech změnila elize slov význam věty. Žádné souvětí nebylo zopakováno doslovně. I zde se objevovalo vynechávání či záměna slov. Pěti větám zůstal význam zachován. Dvojice slov interpretovala přesně, u trojic měnila pořadí. Čtveřice byly redukovány o jedno až dvě slova. Z pětic si dívka pamatovala vždy tři slova, jmenovala je v libovolném pořadí. Při postupném rozšiřování věty dosáhl maximální počet jmenovaných slov pěti. Na všechny shodné zrakové podněty reagovala včas. Smluvené zvuky registrovala v polovině případů, reakce byla mírně opožděná.

**Orientace v prostoru a čase:** Dívka se správně orientovala v reálném prostředí. Chyby se objevily pouze v pravolevé orientaci. U vícestupňových instrukcí docházelo k záměně pořadí úkonů (př.: Dej hračku pod stůl, potom na židli). Při práci s obrazovým materiálem se projevíly též obtíže, navíc byla dívka nejistá v pojmech hned před, hned za. Ostatní předložkové vazby měla upevněné. Dny v týdnu vyjmenovala automaticky. Za víkend považovala úterý a středu, po výzvě se opravila. Při jmenování školního týdne opomněla pondělí. Správně určila pojmy dnes a zítra. Měsíce znala všechny, neseřadila je však do správného pořadí. Minulý, současný a budoucí měsíc určila. Roční období vyjmenovala,

práce s obrázky vyžadovala vedení. Správně přiřadila polovinu obrázků. Nejlepších výsledků dosáhla u podzimu, nejslabších u jara. S pojmenováním částí dne a jejich seřazením dívka váhala. Činnosti pak přiřazovala samostatně s minimálním počtem chyb. Tři čtvrtě dějových posloupností seřadila patřičným způsobem. U ostatních sad došlo k záměně začátku a konce.

### **Vstupní vyšetření chlapce C**

**Zrakové vnímání:** Při párování barev chlapec vzájemně zaměnil světle zelenou barvu se sytě žlutou a světle šedivou s bílou. Ovoce a zeleninu přiřadil správně. Během spojování geometrických tvarů zaměnil pětiúhelník a šestiúhelník. Skryté objekty hledal bez obtíží. Rozlišování překrývajících se předmětů bylo nejisté, někdy vyžadovalo nápovědu. Řazení předmětů k jejich stínům vykovával chlapec rozvážně pomalejším tempem. Zvířata spojil adekvátně; u klíčů se pětkrát mýlil, po výzvě se však opravil. Pochopení principu přiřazování trnů předcházelo opakované vysvětlení s názornými ukázkami. Při identifikaci odlišných předmětů v řadě dvakrát chyboval u výrazněji se lišících obrázků, třikrát u předmětů jiné velikosti a dvakrát u rozdílů ve vertikální poloze. Během doplňování výseků do obrázku se chlapec nejprve zaměřil, kam budou jednotlivé výseky patřit, následně jejich otáčením utvářel výsledný obraz. Skládání komiksového obrázku vykonával od postav k pozadí, činil tak za mírné dopomoci. Dokreslování chybějících detailů bylo pro žáka obtížné, úspěšnost byla nízká. Správně byla doplněna jedna řada, ve zbylých se se vzorem shodoval vždy jeden obrázek. U ostatních docházelo k úplnému vynechání detailu a k nepřesnému či zcela odlišnému dokreslení. Při slovním doprovodu nenalezl pojmenování pro dva druhy zeleniny, tři ovoce, tři zvířata a dva geometrické tvary.

**Sluchové vnímání:** Během naslouchání příběhu pozornost chlapce kolísala. Zápletku pochopil a v několika větách ji reprodukoval. Hlavní postavy identifikoval správně, zapamatoval si jedno jméno. Vedlejší postavy nevyjmenoval kompletně, číselný údaj a detail si nevybavil. Při diferenciaci slabik správně rozeznal 18 dvojic, u slov 41 dvojic. Chyby se objevovaly v nerozlišení párových hlásek na začátku (10x) či uprostřed slova (3x), měkkých a tvrdých hlásek (9x), délky hlásek (6x). Po jedné chybě bylo zastoupeno nerozlišení slov lišících se hláskami č-š, k-t a ň-ť. Počáteční hlásku slov určil vhodně 17x a poslední 8x. Zda slovo hlásku obsahuje, identifikoval 11x. Počet slabik správně přiřadil třinácti slovům, zbylým dvěma přisoudil slabiku navíc. V obou případech se jednalo o slova čtyřslabičná, která byla označena za pětislabičná. Při určování rýmů formou pexesa našel samostatně pět

párů, za vedené činnosti pak určil další čtyři. Bez vizuální opory vytvořil 3 rýmy, dále jich 6 určil na základě nápovědy popisem. Ne/shodnost předzpívávaných melodií chlapec poznal u poloviny z nich. Nejobtížnější pro něj bylo opakování odlišně rytmických struktur. U delších sekvencí si nepamatoval jejich konce, ty si následně domýšlel dle své fantazie. Pokud si byl nejistý, výrazně zpomaloval. Při soustavě tónů stejného rytmu byl nejúspěšnější, přestože několikrát váhal v jejich pořadí.

**Hrubá motorika:** Chlapec dopadal při skoku sounož rovnou na celou plochu chodidel. Do vymezeného prostoru a do různých směrů skok vycházel z pozice rozkročených nohou, následně chlapec dopadal vždy na dominantní (pravou) nohu, ke které posléze přisunul nohu druhou. Přeskoky probíhaly obdobně. Na jedné noze byly jakékoli skoky nestabilní, žák se po dopadu posouval směrem dopředu. Kolem své osy se skokem otočil o 180 stupňů, dopad byl mírně vrávoravý. Protichůdných pohybů rukou a špiček nohou za skoku nebyl schopen. Při poskocích se střídáním nohou zapojoval ruce jen souhlasně. Lezení mělo reciproční charakter, varianta čelem ke stropu se jevila méně stabilní. Směr pohybu byl koordinovaný. Provázek chlapec podlézal v podřepu, v případě ztráty rovnováhy se opíral o ruce. Rovnovážný stoj na špičkách byl na obou i jedné noze stabilní při otevřených očích, po zavření stabilita klesala. Střídavé pohyby končetin vykonával správně. Při kroužení celými pažemi pohyby nezasahovaly za úroveň zad, nesouhlasný pohyb nebyl synchronní. Ve zbylých kloubech horních končetin byla hybnost adekvátní, stejně tak tomu bylo i u hlavy. Při házení chlapec střídavě zapojoval jednu a obě ruce. Dle požadované síly a délky střídal způsob hodů (horem, spodem). Technika chytání byla též variabilní, žák střídal chytání oběma rukama ze stran míče a do tzv. koše. Kutálení i podávání se účastnily obě ruce. Kop prováděla špička dominantní nohy, rány byly silné.

**Jemná motorika:** Otvírání dlaně po jednom prstu chlapec zvládl. Dotýkání se bříškem každého prstu bříška palce prováděl neproblematicky na jednotlivých rukou, při současném provádění úkonu oběma rukama byly pohyby nesynchronní (levá ruka o jeden prst zaostávala). Knihou listoval po několika listech, k jejich oddělení využil druhou ruku. Stříhy byly plynule napojované, rovné čáry vykazovaly jen mírná zakřivení. V případech, kdy sousedící linie svíraly ostrý úhel, chlapec obtížně měnil směr. Potíže činily drobné oblé tvary. Při stříhání se chlapec držel předlohy. Během trhání a mačkání využíval obě ruce rovnocenně. Složená čepička byla výrazně nesymetrická, přehyby papíru byly pevné. Oděv k dřevěnému lvovi připevnil adekvátním způsobem, střídal zasouvání seshora a

zespoda, k umístění tkaničky přes hranu se uchýlil pouze jednou. Těstoviny navlékal odspoda nahoru. Provázek prostrčil dolním okrajem, drobnými pohyby prstů jej posouval nahoru, kde ho druhou rukou vytáhl (tímto způsobem mu provázek několikrát propadl zpět dolů). Těstovinu následně posunul níže a začal navlékat další. Při zasazení zipu do jezdce chlapec oděv přetáčel, úspěchu dosáhl po mnohých pokusech. Rozepínání nečinilo obtíže. Během zapínání zasouval knoflíky do otvorů jen částečně a ob jeden, při rozepínání uplatňoval sílu. Tkaničky nezavázal. Kolíčky připevňoval automaticky patřičným způsobem.

**Grafomotorika:** Chlapec obtáhl linii jablka bez přerušení, nijak výrazně se od ní neoddálil. Vybočení se objevilo jen ve smyčkách, někdy v nich došlo též k zalomení čáry. Psaní rovných čar probíhalo plynule, tahy byly místy prohnuty do oblouku. V závislosti na směru se nevyskytovaly žádné rozdíly. Spirály byly naopak velmi rozdílné. Jednotlivé smyčky se lišily velikostí, šířkou i sklonem; žádné dvě nebyly stejné, některé se překrývaly. Velké vlnovky měly tendenci ke zploštění, malé byly v místě vrcholu lámány. Nakreslené zuby měly odlišnou šířku a sklon. Kruhy byly nepravidelné svým tvarem, avšak velikostí podobné. Mezi začátkem a koncem linie se u některých kruhů objevila až několika milimetrová mezera. Oblouky chlapec nenapojoval, každý byl psán izolovaně. Výšku všem zachoval, sklon a šířka byly variabilní. Dokreslená polovina domu byla výrazně širší než vzorová, tahy na sebe nenavazovaly a nabíraly jiný sklon. Chlapec má navozen špetkový úchop, psací náčiní drží v pravé ruce. Postavení ruky je vhodné, v některých případech však pohyb vychází ze zápěstí. Tlak na podložku je přiměřený.

**Paměť a pozornost:** Kapacita zrakové paměti byla kolísavého charakteru, chlapec zvířata nestabilně zapomínal a zase si je opětovně vybavoval. Celkový počet zvířat nedosáhl maxima, žádná karta tak nebyla kompletně doplněna. Při opakování jednoduchých vět jich chlapec pět zopakoval zcela identicky s větami slyšenými. U třech vět došlo k vynechání slova, které ve dvou případech mírně změnilo význam věty. Dvěma větám byl prohozen slovosled. Dvě souvětí interpretoval totožně se zadáním. U ostatních souvětí docházelo k redukci, přidání či záměně slov a ke změně slovosledu, což ve dvou případech změnilo význam. V průběhu úkolu žák žádal o opakování vět. Dvojice i trojice slov opakoval správně. U čtveřic vynechával jedno slovo (nejčastěji třetí). Pětice byly nestabilně redukovány na dvojice až čtveřice s libovolným pořadím jmenovaných slov. Při postupném rozšiřování věty žák uváděl čtyři slova v rozdílném pořadí od původního. Shodné zrakové

podněty rozpoznal správně, na čtvrtinu reagoval mírně opožděně. Smluvené zvukové signály identifikoval ve dvou třetinách, i zde byly reakce opožděné.

**Orientace v prostoru a čase:** V reálném prostoru chlapec s předmětem manipuloval vhodně vyjma pravolevé orientace a předložek vedle, mezi. Při práci s obrazovým materiálem chlapec též váhal v určení stran. Pojmy první/poslední a předposlední/druhý určoval zrcadlově vzhledem ke středu. Vazby hned za, hned před, nad a pod byly nejisté, docházelo k vzájemné záměně. Při svém počínání se ujišťoval očním kontaktem. Dny v týdnu jmenoval od neděle. Víkend určil správně, týdnu přisoudil čtvrtek a pátek. Včera a zítra neurčil. Měsíce nevyjmenoval, považoval za ně i roční období. Znal současný měsíc, minulý a budoucí neuvedl. Roční období chlapec neseřadil chronologicky, při přiřazování obrázků si již od začátku žádal pomoc. Úspěšnost byla poloviční, výkon byl stabilní napříč ročními obdobími. Části dne chlapec nepojmenoval a neseřadil. Jednotlivé činnosti identifikoval, přiřazení však bylo náhodné (zkoušel obrázky k různým částem dne, dokud mu nebyla nějaká odsouhlasena – z tohoto důvodu byly pokládány zpětné ověřovací otázky, ty adekvátně zodpověděl). Při řazení dějových posloupností složil téměř polovinu vhodným způsobem. V ostatních sadách zaměňoval pořadí úkonů, u třetiny dokonce nerozeznal začátek. Řady sestavoval zprava doleva, některé obrázky umísťoval nohama vzhůru. V průběhu tohoto cvičení výrazně klesla koncentrace.

### **Vstupní vyšetření chlapce D**

**Zrakové vnímání:** Chlapec správně přiřadil obrázky ovoce a zeleniny i geometrické tvary. Při spojování odstínů barev zaměnil tóny šedé, červenou s oranžovou a sytější žlutou se zářivější zelenou. Skryté a překrývající se předměty rozpoznal. Stíny zvířat našel bez obtíží. Hledání stínů klíčů probíhalo výrazněji pomalejším tempem. Obrysy celým klíčům kromě dvou určil správně, u malých postupoval metodou náhodného úspěchu (uchopil klíč a zkoušel ho přiřazovat, dokud někde nezapadl). V identifikaci lišících se objektů v řadě chyboval osmkrát. Nejvíce chyb spočívalo v nerozlišení obrázků rozdílných detailem (5x), dále velikostí, výrazným detailem a horizontální polohou. Nejproblematictější se chlapci jevíly úkoly zaměřené na analýzu a syntézu. Žádný nebyl schopen provést samostatně, v případě sebemenšího neúspěchu chtěl úkol opustit (popřípadě propadal vzteku) a žádal o pomoc. Při dosazování výseků do obrázků postupoval po jednotlivých dílcích, kterým nejprve určil polohu dle tvaru a následně i přesnou orientaci. Všechny obrázky byly umístěny na správné místo, polovina z nich však nebyla vhodně orientována. Skládání komiksového obrázku



započal složením postav, i zde byly některé dílky nevhodně orientovány. Pozadí nesložil. Při doplňování chybějících detailů do obrázků dokreslil první tři řady shodně se vzorem, u geometrických tvarů detaily identifikoval obtížně, dokreslení bylo nepřesné. Pro jedno zvíře, tři druhy zeleniny a čtyři geometrické tvary nenalezl pojmenování.

**Sluchové vnímání:** Během naslouchání příběhu chlapec neudržel koncentraci, neustále se rozhlížel po okolí. Zapamatoval si stručně děj a jednu postavu, na ostatní dotazované položky odpověď neznal. U následujících úkolů již nebylo zřejmé, zda jim chlapec opravdu porozuměl, třebaže mu byly opětovně vysvětlovány a demonstrovány na konkrétních příkladech. Při identifikaci ne/shodných předřikávaných párů správně určil 17 dvojic slabik a 36 dvojic slov. Chyby bylo možné nalézt v nerozlišení hlásek měkkých a tvrdých (7x), párových (9x) a různé délky (5x). Šestnáct shodných dvojic určil jako neshodné. Chlapec však ve svých odpovědích vždy setrval u jedné z nich, dokud nebyl upozorněn, že může použít i odpověď jinou. Úkol zaměřený na identifikaci prvních, posledních a obsažených hlásek ve slově nebyl z důvodu neporozumění proveden. Chlapec nebyl schopen izolovat zmíněné hlásky, pouze opakoval vše řečené, a to i v případě, že mu byla správná odpověď zvýrazněna. Osm slov správně rozdělil na slabiky. Ostatním přisuzoval o jednu slabiku méně. Hledání rýmů formou pexesa nezvládl samostatně, činnost vyžadovala vedení, které spočívalo v předřikávání různých dvojic. Chlapec následně dle sluchu určoval, zda se se jedná o rým či nikoli. Vhodně identifikoval polovinu rýmů. Vlastní rým našel pět slovům, třem z nich na základě nápovědy popisem a počáteční hláskou. Při rozlišování rytmických struktur byl chlapec úspěšný z poloviny. Vlastní reprodukce slyšeného se mu nepodařila.

**Hrubá motorika:** Při snožném skoku chlapec dopadal převážně na špičky nohou, několikrát se následně zhoupal až na paty. Do vymezeného prostoru a do stran nebyl skok realizován sounožně, chlapec dopadal nejprve dominantní (pravou) nohou, ke které vzápětí přinožil nohu druhou. Skoky na jedné noze byly výrazně nestabilní, chlapec obtížně držel balanc. Skokem se otočil o 180 stupňů, dopad byl vrávoravý. Opačného vytáčení rukou a špiček nohou byl schopen po několik vteřin, následně se pohyb stal shodným. U skoků se střídáním nohou zapojil ruce souhlasně. Lezení nečinilo obtíže. Končetiny se pohybovaly recipročně, chlapec měl nad svou mobilitou kontrolu. Během podlézání se v případě ztráty stability opřel o ruce. Rovnováhu udržel na špičkách obou nohou s otevřenýma očima, ostatní způsoby byly nejisté a vrávoravé. Střídavé pohyby končetin prováděl správně a jistě.

Při kroužení celými pažemi chlapec za úrovní zad pokrčoval končetiny, nesouhlasného pohybu nebyl schopen. Kroužení v loktech i zápěstí, stejně jako pohyby hlavou, chlapec vykonal bezchybně. Hodu se účastnily obě ruce, vycházel od trupu. Míč střídavě chytal do tzv. koše a z boku míče. Do kutálení a podávání byly též zapojeny obě ruce. Kop vykonávala dominantní noha, rány byly slabší. Několik odpalů se zdařilo až na vícery pokus.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaně chlapec zvládl. Při spojování prstů nepostupoval od malíčku k palci (a naopak), prsty spojoval v libovolném pořadí. Úkon byl proveden na každé ruce zvlášť, dohromady nikoli. Knihou listoval i po více listech, druhou rukou si následně dopomohl k jejich rozdělení. Se stříháním se chlapec snažil být rychle hotový, jednotlivé stříhy byly zbrklé a neplynule napojované. Rovné čáry byly velmi lomené, u vrcholu ostrých úhlů přidal rovný stříh navíc. Oblé tvary nečinily potíže. Od předlohy se několikrát výrazně vzdálil. Při trhání papíru chlapec více používal dominantní (pravou) ruku. Mačkání se účastnily obě ruce rovnocenně. Během skládání čepičky vyžadoval neustálou pomoc, bylo potřeba chlapci uhlazovat přehyby a držet již přeložené části. K navlékání těstovin zvolil provlékání provázku zespoda nahoru. Tímto způsobem mu provázek několikrát propadl a těstoviny se vyvlékly, což vedlo k chlapcově podráždění. Při připevňování oděvu ke lvovi několikrát provlékl tkaničku střídavě, několikrát přes hranu skládačky. Zip rozepnul i zapnul. Práce s knoflíky byla pro chlapce obtížná, rozepínání probíhalo hrubou silou. Tkaničky zavázal na několikátý pokus. Kolíčky vhodně připevnil.

**Grafomotorika:** Chlapec obtáhl linii jablka nepřerušovaně; v některých místech výrazněji vybočil od linie, ve smyčkách se objevila mírná zakřivení. Rovné čáry ve vodorovném směru vykazovaly menší prohnutí do oblouku, svislé se chlapci vedly příjemněji, byly též rovnější. Smyčky spirály kreslil plynule, lišily se šířkou a výškou, sklon byl zachován. Vlnovky chlapci nečinily potíže. Zuby byly psány izolovaně; byla jim zachována výška, sklon a šířka byly variabilní. Kruhy měly oválnější charakter, začátek a konec linie se nepotkávaly. Oblouky se chlapci vedly problematicky, měl tendence je zalamovat do obdélníkového tvaru. Dokreslený domeček byl nesymetrický. Třebaže na sebe jednotlivé linie ve středu navazovaly a nijak výrazně svým směrem nevybočovaly, polovina kreslená chlapcem byla o dvě třetiny menší než vzor. Chlapec má navozen špetkový úchop, držení je situačně křečovité. Postavení ruky je adekvátní. Pohyb vychází převážně z ramene, v případě snahy provést práci co nejrychleji pouze ze zápěstí. Tlak na podložku je přiměřený. Žák je pravák.

**Paměť a pozornost:** Ve jmenování zvířat na základě zrakové paměti byly chlapcovy výsledky stabilní. Třetině karet chybělo ke kompletnímu doplnění jedno zvíře, zbylým sadám pak dvě až tři. Při opakování jednoduchých vět interpretoval dvě z nich doslovně. Ostatním větám slova vynechával, nahrazoval je vlastními či přidával nadbytečné sloveso být. Tři věty tak význam zcela ztratily, čtyřem byl částečně pozměněn. Žádné souvětí se chlapci nepodařilo zopakovat identicky se vzorem. Docházelo k výrazným redukcím a záměnám slov. Dvěma souvětím byl význam částečně zachován, jiná ho zcela pozbyla. Dvojice a trojice slov zopakoval přesně. Čtveřice zúžil ve stejném poměru na dvojice a trojice. Z pětic jmenoval vždy tři slova, třetí se však neshodovalo se vzorem. Při postupném rozšiřování věty dosáhl maximální počet jmenovaných slov tří. Shodné zrakové vjemy identifikoval ze tří čtvrtin, reagoval na ně včas. Smluvené zvukové signály zaznamenal v polovině případů, reakce byly mírně opožděné.

**Orientace v prostoru a čase:** Při orientaci v prostoru byl chlapec velmi nejistý. Vazby nahoře a dole měl pevně zafixované, naopak pojmy vpředu a vzadu nikdy neurčil správně. Ostatní předložkové vazby užíval s proměnlivou úspěšností. Vzájemně zaměňoval strany, nad/pod, vedle/mezi a na/do/v. Práce s obrazovým materiálem vykazovala stejné obtíže, chybovost byla o něco větší. Dny v týdnu vyjmenoval správně, adekvátně označil víkend. Měsíce neznal všechny a jmenoval je v libovolném pořadí kromě úseku září-prosinec. V případě dnů i měsíců určil pouze přítomnost. Roční období vyjmenoval v nechronologickém pořadí. Každému z nich dokázal samostatně najít dva typické obrázky, k dalšímu přiřazování si vyžádal pomoc. Celkem přiřadil polovinu obrázků. Části dne neznal, obrázky k nim samostatně nepřiradil. I zde činnost vyžadovala vedení. Otázce „Kdy?“ nerozuměl a odpovídal nepřiléhavě. Vnímání času neměl zvnitřněné. Při skládání dějových posloupností vždy správně našel začátek a konec, průběhem děje si byl nejistý. Čtvrtinu činností sestavil zcela správně.

#### **5.4.2 Kontrolní vyšetření**

Kapitola představí výsledky únorového šetření, kdy byly připravené úkoly opětovně realizovány. Žáci si uvědomovali, že dané úkoly již jednou prováděli a vnímali je jako známé. Tento fakt přispěl k většímu odhodlání a jistotě při plnění.

##### **Kontrolní vyšetření dívky A**

**Zrakové vnímání:** Dívka adekvátně přiřadila všechny odstíny barev, geometrické tvary i obrázky ovoce a zeleniny. Skryté a překrývající se předměty identifikovala správně. Pro

zvířata i klíče našla bez obtíží vhodné stíny. Při hledání rozdílných objektů třikrát chybovala, neodlišila obrázky lišící se velikostí, výrazným rozdílem a vertikální polohou. U dosazování chybějících výseků do obrázku doplňovala dílek až poté, co byl předchozí zasazen. Během skládání komiksových postav se nejprve zaměřila na složení postav, následně se věnovala pozadí. Obrázek úspěšně složila. U dokreslování chybějících detailů byla dívka netrpělivá a zbrklá. Jeden detail v geometrických tvarech doplnila nevhodně, dva nepřesně. Dvě nepřesná dokreslení se objevila též u řad obrázků. Během slovního doprovodu prováděných úkolů nenalezla označení pro jedno zvíře, jedno ovoce a dva geometrické tvary. Zbylá pojmenování byla korektní.

**Sluchové vnímání:** Po celou dobu čtení příběhu dívka pozorně naslouchala. Děj stručně převyprávěla a zápletku porozuměla. Všechny postavy si pamatovala, s jejich jmény si nebyla jistá. Číslo a drobný detail si nevybavila. Při rozlišování ne/shodnosti slabik správně určila 17 dvojic, u slov identifikovala 49 dvojic. Chyby spočívaly v nedostatečné diferenciaci hlásek párových (5x), měkkých a tvrdých (7x) a lišících se délkou (2x). Deset shodných dvojic dívka vnímala jako neshodné. Počáteční hlásky slov určila bezchybně. V posledních hláskách se mylila 4x. Posouzení zda slovo hlásku obsahovalo, bylo mylné 7x. Všechna slova úspěšně rozčlenila na slabiky. S vizuální oporou našla třináct rýmujících se dvojic. Na základě sluchové kontroly sama vytvořila deset rýmů, ke dvěma byla poskytnuta nápověda popisem. Při diferenciaci slyšených rytmických struktur vhodně určila tři čtvrtiny z nich. V reprodukci byla nejúspěšnější ve více tónech stejného rytmu. Opakování jednoho tónu v různém rytmu bylo zrychlené a nepřesné, počet tónů si dívka počítala na prstech. Interpretace více tónů v různém rytmu nebyla úspěšná.

**Hrubá motorika:** Sounožné skoky a přeskoky do všech směrů prováděla dívka stabilně. Dopadala přes špičky na patu. Skok na jedné noze byl nestabilní, dívka se otáčela kolem své osy. Do stran, dopředu, dozadu a přes překážku byl dopad na jednu nohu vrávoravý. Skokem s rotací se otočila o 270 stupňů, po dopadu hledala rovnováhu. Protichůdné vytáčení rukou a špiček nohou za skoku zvládla. Skok se střídáním nohou byl koordinovaný, ruce dívka zapojila souhlasně i nesouhlasně. Lezení nečinilo obtíže, bylo stabilní a řízené. Podlézání bylo též neproblematické, opory rukou dívka nevyužila. Držení rovnováhy s otevřenými očima bylo stabilní. Se zavřenými očima se dívka kymácela v trupu. Střídavé pohyby končetin vykonávala přesně a koordinovaně. Kroužení rukama všemi způsoby i pohyby hlavou provedla adekvátně. Při házení, chytání, kutálení i podávání míče byly zapojeny obě

ruce. Dívka střídala hod vrchem a spodem, míč chytala do tzv. koše. Kopání vykonávala dominantní nohou, rány byly jisté.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaní, dotyky prstů a listování knihou po jednotlivých listech vykonala dívka bez obtíží. Stříhy byly plynulé, místa napojení byla znatelná jen zřídka. Rovné čáry se v některých místech zakřivovaly do oblouku, obloučky se naopak zalamovaly. Dívka se držela předtištěné linie. Během trhání a mačkání papíru se obě ruce zapojovaly rovnocenně. Složená čepička měla méně pevné přehyby, byla však téměř symetrická. Při navlékání těstovin držela dívka těstoviny vodorovně, dominantní ruka jimi prostrkovala provázek. Během připevňování oděvu ke lvovi měla tendence si usnadňovat práci přetahováním tkaničky přes hranu skládačky, vždy se však sama opravila a ve výsledku byla tkanička protažena adekvátním způsobem (střídavě seshora a zespoda). Úkony spojené se zipem a knoflíky zvládla. Tkaničku zavázala. Všechny kolíčky připevnila ke šňůře.

**Grafomotorika:** Linii jablka obtáhla dívka nepřerušovaně, v některých místech výrazně vybočila od předtištěného vzoru. Rovné čáry vodorovného směru vykazovaly mírná zakřivení obloukového charakteru. Svislé čáry obsahovaly méně nerovností. Spirály se různily všemi atributy, tedy velikostí, šířkou i sklonem. Stejně tomu bylo i u vlnovek. Malé vlnovky byly navíc ve spodních vrcholech zalamovány. Zuby psala dívka plynule; velmi výrazně se různily výškou, šířka a sklon byly srovnatelné. Kruhy tvarem připomínaly šišky, začátek a konec linie se vzájemně překřížovaly. Psaným obloukům byla zachována výška. Při dokreslování druhé poloviny domu dívka navázala jednotlivé linie přesně ve středu, následně však dostávaly jiný směr. Obě poloviny domu jsou téměř stejné šířky, výsledný obrázek je však nesymetrický.

**Paměť a pozornost:** Při jmenování chybějících zvířat na základě zrakové paměti dívka kompletně doplnila třetinu karet. Ve zbylých případech chybělo k úplnému výčtu vždy pouze jedno zvíře. Osm jednoduchých vět zopakovala doslovně. V chybných větách došlo jednou k vynechání slova se zachováním smyslu, podruhé k interpretaci vlastními slovy se ztrátou významu. U souvětí dosáhla dívka přesné reprodukce dvakrát. Ostatním větám některá slova chyběla či byla nahrazena vlastními. Dvě souvětí nabylo nového významu. Dvojice slov dívka opakovala správně. U trojic vhodně interpretovala polovinu z nich, druhá polovina byla redukována na dvojice. Ze čtveřic jmenovala vždy tři slova v libovolném pořadí, ve všech případech zapomněla třetí slovo v řadě. Pětice zkracovala na dvojice a

trojice ve stejném poměru, opět s volným pořadím jmenování. Postupným rozšiřováním věty dosáhl maximální počet jmenovaných slov čtyř. Všechny shodné zrakové podněty identifikovala včas. Smluvené zvukové signály zaregistrovala ze tří čtvrtin, polovina reakcí byla mírně opožděná.

**Orientace v prostoru a čase:** Během orientace v prostoru dívka vhodně užívala všechny předložky včetně určení pravé a levé strany. Při práci s obrazovým materiálem chybovala ve vazbě hned za, zbylé předložky měla vhodně zafixované. Dny v týdnu vyjmenovala a patřičně je rozčlenila na víkend a pracovní týden. Správně určila pojmy dnes a zítra. Měsíce chronologicky seřadila, identifikovala současný a budoucí. Roční období znala, při jejich řazení zaměnila podzim a zimu. Tři čtvrtiny zástupců k nim sama adekvátně přiřadila, výsledky napříč obdobími byly vyrovnané. Části dne uvedla správně, během práce s obrázky činností se však projevilo zaměňování dopoledne a odpoledne. Dějové posloupnosti vyjma dvou složila správně. Chyby spočívaly v začlenění poslední činnosti na začátek děje a v umístění druhé aktivity na předposlední místo posloupnosti.

### **Kontrolní vyšetření dívky B**

**Zrakové vnímání:** Dívka vhodně přiřadila barvy a ovoce se zeleninou. Dva geometrické tvary vzájemně zaměnila. Hledání skrytých obrázků zvládla bezchybně. Překrývající předměty identifikovala, v jedné trojici našla obrázek navíc. Zvířatům určila správné stíny. Přiřazování klíčů k jejich obrysům probíhalo na první pokus, pracovní tempo zůstalo zachováno. Při hledání lišicích se objektů chybovala dvakrát, neodhalila obrázky rozdílné velikostí a vertikální polohou. U dosazování výseků do obrázku přistupovala k novému dílku až poté, co byl předešlý zasazen na správné místo. Všem určila adekvátní polohu. Skládání obrázku komiksových postav zahájila sestavením všech postav současně, po jejich zhotovení připojila pozadí. Složení obrázku trvalo kratší dobu. Při doplňování chybějících částí obrázků dokreslila veškeré detaily; všechny obrázky odpovídaly vzoru. Slovní doprovod byl až na tři geometrické tvary kompletní.

**Sluchové vnímání:** Během naslouchání čtenému příběhu zůstala dívka koncentrovaná téměř po celou dobu. Zápletku pochopila a pamatovala si všechny postavy. Jména hlavním hrdinům nepřisoudila. Detail ani číselný údaj si nevybavila. Při diferenciaci slabik dívka chybovala pětkrát, u slov nerozlišila osm dvojic. Nejvíce chyb se vyskytlo v nerozlišení měkkých a tvrdých souhlásek (7x) a v určení shodné dvojice jako neshodné (3x). Po jedné chybě bylo zastoupeno nerozlišení párových hlásek, délky hlásek a hlásek t-k na začátku

slova. Počáteční hlásky slov vyjma jedné určila správně, v posledních se mýlila pětkrát. Nejobtížněji se dívce jevílo posuzování, zda slovo danou hlásku obsahuje a v sedmi případech nebyla odpověď správná. Při analýze slov na slabiky určila jednomu slovu o dvě slabiky více, zbylým slovům se dostalo adekvátního rozčlenění. Sedm rýmů v pexesu vyhledala samostatně, dalších šest identifikovala na základě slovního doprovodu. Bez vizuální podpory utvořila osm rýmů, dva z nich vyžadovaly nápovědu popisem. Shodnost předzpívávaných melodií určila ze tří čtvrtin správně. Při jejich opakování se dívce nejlépe dařilo u více tónů ve stejném rytmu. Úspěchu dosáhla i u reprodukování několika struktur stejných tónů v různém rytmu.

**Hrubá motorika:** Při snožném skoku dívka dopadala přes špičky na paty. Na jedné noze se skokem otáčela kolem své osy. Při pohybu do vymezeného prostoru, do stran, dopředu, dozadu a přes překážku byl dopad na jednu nohu vratký, na obě stabilní. Skokem s rotací se dívka otočila o 180 stupňů, dopad byl pevný. Skok s protichůdným vytáčením rukou a nohou dívka zvládla. Při poskocích se střídáním dolních končetin byla schopna souhlasného i střídavého pohybu rukou. Lezení oběma způsoby bylo koordinované a jisté. Během podlézání provázku využívala opory rukou jen při pocitu ztráty balance. Držení rovnováhy bylo výrazně stabilnější na obou nohách. S otevřenýma i zavřenýma očima se dívka téměř nepohnula. Na jedné noze vrávorala bez ohledu na stav očí. Rychle se střídající pohyby končetin cíleně koordinovala. Kroužení rukama bylo synchronní, mírné nepravidelnosti se vyskytly u nesouhlasného kroužení v ramenou. Pohyby hlavy nevykazovaly žádné potíže. Při házení, chytání, kutálení a podávání míče byly obě ruce zapojeny rovnocenně. Kopání vykonávala dominantní noha, údery byly silnější povahy.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaní, dotyky prstů a listování v knize po jednotlivých listech proběhlo bez obtíží. Napojování stříhů nebylo plynulé, při každém stříhu dívka mírně vybočila. Rovné čáry nabývaly lomeného charakteru, oblé nečinily potíže. Ostré úhly byly zaobleny. Kromě zmíněných nedostatků se dívka držela tištěné předlohy. Trhání a mačkání papíru se obě ruce účastnily ve stejné míře. Složená čepička byla nesymetrická, přehyby však byly pevné. Provázek těstovinami provlékala shora dolů. Při připevňování oděvu ke lvovi provlékala tkaničku střídavě shora a zespoda. Úkoly se zipem, knoflíky, tkaničkami a kolíčky zvládla bezchybně.

**Grafomotorika:** Linii jablka dívka obtáhla nepřerušovaně. Na některých místech došlo k oddálení od předtištěné čáry. Smyčky byly nepřesné a kostrbaté. Rovné čáry vykazovaly

mírné zakřivení, při vodorovném tahu se směrem nahoru prohýbaly do oblouku. Spirála se postupně zužovala, dívka pravidelně střídala užší a širší smyčky, z nichž se některé překrývaly. Při psaní vlnovek měla dívka ke konci řádku tendence ke sklonu doprava. Zbylé vlnky byly pravidelné. Zuby na sebe dívka napojovala, všechny byly stejně vysoké a srovnatelně široké. Kruhy měly spíše oválný tvar, konec a začátek linie se nepotkával. Obloučky byly psány plynule, lišily se výškou a šířkou. Dokreslená polovina domu byla užší, většina čar však na sebe ve středu navazovala.

**Paměť a pozornost:** Při doplňování celkového počtu zvířat dívka nejčastěji zapomínala jednoho zástupce. Třetina karet byla kompletně doplněna. Pět jednoduchých vět zopakovala identicky se vzorem. U dvou došlo k vynechání slova, u třech k záměně. V důsledku toho jedna věta nabyla pozměněného významu. U každého souvětí se dívka dopustila záměny či vynechání slov, ve čtyřech případech tyto jevy ovlivnily význam. K formulaci jednoho souvětí zvolila vlastní slova (význam sdělení zachovala). Dvojice a trojice opakovala beze změny. U čtveřic jmenovala tři zástupce v libovolném pořadí. Pětice redukovala ve stejném poměru na dvojice a trojice. Při postupném rozšiřování věty bylo jmenováno nanejvýš osm slov. Všechny stejné zrakové vjemy identifikovala včas. Reakce na zvukové signály byla mírně opožděná, zaregistrovala tři čtvrtě z nich.

**Orientace v prostoru a v čase:** Dívka při orientaci v prostoru vhodně aplikovala všechny předložky. Občasné došlo k záměně pravé a levé strany. Při práci s obrazovým materiálem váhala při určení stran a pojmů nad/pod, ve zbylých předložkových vazbách byla jistá. Dny v týdnu dívka vyjmenovala správně, rovněž je vhodně rozdělila do pracovního týdne a víkendu. Výčet měsíců byl kompletní a chronologický. Minulost, současnost a budoucnost určila u dnů i měsíců. Roční období uvedla. Obrázky k nim přiřazovala převážně samostatně, v případě nejistoty si vyžádala pomoc. Výsledky napříč obdobími byly vyrovnané, ke každému prisoudila pouze jednoho nevhodného zástupce (celkem osmina). Části dne znala a hierarchicky je seřadila. Všechny činnosti bezchybně začlenila. Při řazení dějových posloupností chybovala ve čtvrtině sad. Chyby měly nekonstantní charakter. Docházelo k záměně prvních činností, vsouvání konce děje na začátek a k považování prostředních činností za konečný stav.

### **Kontrolní vyšetření chlapce C**

**Zrakové vnímání:** Chlapec správně přiřadil obrázky a geometrické tvary. Při párování barev vzájemně zaměnil světle šedivou a bílou. Všechny skryté a překrývající se předměty



identifikoval. Stíny zvířatům přisoudil; u klíčů zaměnil stíny dvou trnů. Během hledání odlišných obrázků v řadě nezaznamenal dva objekty lišící se detailem a dva jiné vertikální polohy. Doplňování výseků do obrázku zahájil nalezením místa všech dílků, následně na první pokus určoval jejich orientaci. Skládání komiksového obrázku postupovalo od postav k pozadí. Chybějící detaily žák adekvátně doplnil v prvních třech řadách obrázků. U dokreslování detailů do geometrických tvarů dvakrát chyboval, zbylá dokreslení byla provedením nepřesná, ačkoli žák chybějící detail identifikoval. Slovního doprovodu se nedostalo jednomu ovoci, dvěma tvarům a dvěma zvířatům. Zbylá pojmenování byla korektní.

**Sluchové vnímání:** Koncentrace žáka při čtení příběhu klesla až v jeho samotném závěru. Zápletku převyprávěl, hlavní postavy si pamatoval, u jedné uvedl jméno. Vedlejší postavy a detail příběhu si vybavil, číselný údaj zapomněl. Při rozlišování ne/shodnosti slabik správně určil 22 dvojic, u slov 49 dvojic. Chyby spočívaly v nerozlišení párových hlásek (6x), měkkých a tvrdých hlásek (6x), délky (2x) a k-t na počátku slova (1x). Čtyři shodné dvojice chlapec označil za neshodné. Při určování hlásek ve slově vhodně identifikoval sedmáct počátečních, dvanáct konečných a jedenáct obsažených. Všechna slova rozčlenil na slabiky adekvátním způsobem a označil je správným počtem. Formou pexesa samostatně našel dvanáct rýmujících se párů, zbylé tři spojil s dopomocí. Bez vizuální opory následně utvořil všechny rýmy, ke dvěma z nich dospěl na základě nápovědy popisem. Chlapec správně rozlišil tři čtvrtiny předzpívávaných melodií. Poloviční úspěšnosti dosáhl při opakování jednoho tónu v různém rytmu a více tónů ve stejném. Reprodukce více tónů různého rytmu se nezdařila.

**Hrubá motorika:** Při snožném skoku dopadal chlapec přes špičky na celá chodidla. Do vymezeného prostoru a do různých směrů dopadal oběma nohama současně. Na jedné noze byly skoky méně stabilní. Skokem s rotací se chlapec otočil pod 180 stupňů, dopad byl pevný. Skoky s opačným vytáčením rukou a špiček nohou zvládl. Při poskocích se střídáním nohou zapojil ruce souhlasně, povedlo se mu i několik nesouhlasných pohybů. Lezení oběma způsoby bylo reciproční a stabilní. Při podlézání nepotřeboval oporu rukou. Držení rovnováhy na obou nohou bylo stabilní, na jedné noze chlapec výrazně vrávorál (bez ohledu na stav očí). Střídavé pohyby byly koordinované. Pohyby hlavou a pažemi nečinily obtíže, vyjma nesouhlasného kroužení v ramenou, kdy se chlapec vždy po několika kruzích vrátil k pohybu souhlasnému. Podle délky a síly hodu se házení míčem střídavě účastnila jedna a

obě ruce, rovněž se střídaly způsoby hodu (horem, spodem). Míč chytal do tzv. koše. Do kutálení a podávání se zapojovaly obě ruce. Kopání vykonávala dominantní noha, rány byly silné.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaní a dotyky prstů chlapec zvládl bez obtíží. Knihu otáčel po jednotlivých listech. Napojování stříhů bylo plynulé. Rovné čáry i malé obloučky byly mírně lomené. Trhání a mačkání prováděly obě ruce za rovnocenné účasti. Složená čepička byla téměř symetrická, přehyby byly pevné. Při připevňování oděvu k dřevěnému lvovi měl chlapec problém s prostrčením tkaničky první dírkou, následně provlékal střídavě seshora a zespoda. Těstoviny navlékal ve vodorovném postavení, provázek jimi provlékal dominantní rukou. Zapínání a rozepínání zipů zvládl úspěšně. Práce s knoflíky vykazovala pomalejší pracovní tempo, rozepínání se jevílo obtížněji než zapínání. Oba úkony však byly splněny. Při zavazování tkaniček chlapec samostatně uvázal uzel a vytvořil smyčky, jejich provléknutí a utáhnutí se mu nakonec nepodařilo. Připevnění kolíčků proběhlo bez obtíží.

**Grafomotorika:** Chlapec obtáhl linii jablka nepřerušovaně. V některých místech bylo možné zaznamenat odchýlení od vzoru, ve smyčkách se ho však přesně držel. Rovné čáry vykazovaly mírné nerovnosti nehledě na směr jejich vedení. Spirály vedl chlapec plynule, jednotlivé smyčky se lišily výškou, šířkou i sklonem. Tahy se postupně přibližovaly okraji papíru. Velké vlnky nečinily potíže, malé měly tendenci ke zploštění či naopak k zalamování ve vrcholu. Zubům byla zachována výška a sklon, šířka se různila. Kruhy měly nepravidelný tvar, začátek a konec čáry se vzájemně protínaly (v místě protnutí měl kruh „špičku“). Oblouky byly výrazně nakloněny doprava; měly stejnou výšku a srovnatelnou šířku. Dokreslená část domu byla poloviční velikosti. Tahy na sebe ve středu navazovaly, některé však nabývaly jiného směru.

**Paměť a pozornost:** Při jmenování zvířat na základě zrakové paměti byly chlapcovy výkony stabilní. Třetinu karet doplnil do úplného počtu, ostatním chybělo vždy jedno zvíře. Osm jednoduchých vět zopakoval zcela identicky se slyšeným vzorem. U dvou zbylých došlo k záměně jednoho slova, význam zůstal zachován. Ze souvětí interpretoval doslovně dvě, ve zbývajících docházelo k záměně či vynechání slov. Ve dvou z nich tyto jevy zapříčinily změnu významu. Dvojice a trojice opakoval v jejich přesném znění. Čtveřice kromě jedné redukoval na trojice. Jednu pěti zopakoval kompletně, zbylé zúžil na trojice, zástupce jmenoval v libovolném pořadí. Postupným rozšiřováním věty dosáhl maximální počet

jmenovaných slov šesti. Všechny shodné zrakové podněty registroval včas. Reakce na zvukové podněty byla mírně opožděná, zaznamenal tři čtvrtě z nich.

**Orientace v prostoru a čase:** V reálném prostoru chlapec vhodně reagoval na všechny předložkové vazby vyjma nad/pod, v pravolevé orientaci ztrácel jistotu. Při práci s obrazovým materiálem se vyskytovaly téže chyby, navíc žák neurčil pojem hned za. Dny v týdnu uvedl správně, adekvátně je rozčlenil na pracovní týden a víkend. Dnes a zítra určil. Ve vyjmenovávaných měsících vynechal srpen, identifikoval současný a minulý měsíc. Roční období znal, během samostatného přiřazování obrázků často zaměňoval jaro s létem a podzim se zimou (jednalo se téměř o polovinu obrázků). Po upozornění a návodných otázkách se opravil a všem obdobím přisoudil patřičné zástupce. V rámci jmenování částí dne zaměnil dopoledne a odpoledne. Při přiřazování obrázků nerozlišoval ráno a dopoledne, považoval je za jednu část dne. Zbylé obrázky byly zařazeny adekvátně. Tři čtvrtiny dějových posloupností poskládal správně. V chybných sestavách docházelo k libovolnému zaměňování pořadí.

### **Kontrolní vyšetření chlapce D**

**Zrakové vnímání:** Chlapec správně přiřadil geometrické tvary a ovoce se zeleninou. V rámci párování odstínů barev zaměnil tóny šedivé. Všechny skryté a překrývající se objekty identifikoval. Stíny zvířat i klíčů adekvátně přiřadil. Při hledání odlišných předmětů v řadě nerozeznal jeden obrázek jiné velikosti a dva obrázky rozdílné drobným detailem. Dva výseky dosazované do obrázku vzájemně zaměnil, jejich umístění však prováděl systematicky po jednotlivých dílcích. Složení komiksového obrázku zahájil kompletací postav, následně se zaměřil na pozadí. Postavy byly složeny správně, v pozadí bylo možné zaznamenat nepřesnosti (zaměněné dílky, odlišná orientace). Při dokreslování chybějících detailů do obrázku chlapec nechyboval, všechny obrázky byly identické s daným vzorem. Pojmenování bylo kompletní vyjma jednoho zvířete, dvou druhů ovoce a dvou geometrických tvarů.

**Sluchové vnímání:** V první polovině předčítání příběhu byl chlapec soustředěný, poté jeho pozornost značně kolísala. Příběh byl schopen stručně převyprávět, zapamatoval si hlavní postavy beze jmen, dále jednu vedlejší postavu. Vybavil si číselný údaj, drobný detail zapomněl. Při diferenciaci ne/shodnosti slyšeného správně identifikoval 15 párů slabik a 39 dvojic slov. Nejvíce chyb se dopustil v nerozlišení párových hlásek (19x). Dále obtížně rozlišoval tvrdé a měkké hlásky (6x) a hlásky různé délky (4x). Třináct shodných dvojic

nazval neshodnými. Počáteční hlásku slov určil vyjma dvou správně. Konečnou hlásku rozeznal osmkrát, obsaženou následně jedenáctkrát. Sedm slov vhodně rozčlenil na slabiky, zbylým přisoudil ve stejném poměru o jednu až dvě slabiky méně. Práce s rýmy formou pexesa vyžadovala vedení, chlapec nebyl schopen nalézt rýmy samostatně. Zda se dvojice ne/rýmují určoval na základě jejich předřikávání (bez zrakové opory). Identifikoval všechny rýmy vyjma dvou. Následně vytvořil devět vlastních rýmů, k šesti z nich mu byla poskytnuta nápověda popisem i počáteční hláskou slova. Polovinu slyšených rytmických struktur patřičně určil. Při jejich opakování byl úspěšný v několika melodiích z více tónů stejného rytmu.

**Hrubá motorika:** Při skoku sounož chlapec dopadal přes špičky na patu. Do vymezeného prostoru a do různých stran nečinily skoky obtíže, pouze skok dozadu byl nejistý a dopad obou nohou nesynchronní. Na jedné noze chlapec vrávorál, otáčel se. Za skoku se otočil o méně než 180 stupňů, dopad byl stabilní. Protichůdné vytáčení rukou a špiček nohou zvládl. U střídaných skoků nohou zapojil ruce oběma způsoby. Lezení čelem k zemi i ke stropu mělo reciproční charakter, bylo koordinované. K podlézání chlapec nevyužil podpory rukou a pohyboval se jistě. Držení rovnováhy bylo stabilní na obou nohách s otevřenými i zavřenými očima. Na jedné noze s otevřenými očima chlapec vrávorál, se zavřenými se udržel několik sekund, následně se opřel i o druhou končetinu. Střídavé pohyby končetin prováděl jistě a koordinovaně. Kroužení pažemi zvládl všemi způsoby, stejně tak pohyby hlavou. Míč házel oběma rukama spodem, chytil ho do tzv. koše. Do podávání i kutálení zapojil obě ruce. Kopání prováděl dominantní nohou, rány byly slabší, leč přesně mířené.

**Jemná motorika:** Otevírání dlaně a listování knihou zvládl. Spojování prstů byl schopen pouze izolovaně. Při současném provedení na obou rukách byl pohyb nesynchronní, oči střídavě pozorovaly obě ruce. Během stříhání se chlapec soustředil, snažil se co nejvíce držet předlohy. Rovné čáry i oblé tvary vykazovaly jen mírná zakřivení. Do trhání i mačkání papíru byly obě ruce zapojeny rovnocenně. Složená čepička byla mírně nesymetrická, přehyby byly pevné. U první těstoviny navlékal chlapec provázek zespoda nahoru, tímto způsobem mu propadl. Následně zvolil provlékání v horizontální poloze, kdy dominantní ruka pracovala s provázkem, druhá pouze držela těstovinu. Oděv připevnil ke skládačce lva adekvátním způsobem, tkaničku provlékal střídavě seshora a zespoda. Práce se zipem nečinila obtíže. Zapínání knoflíků bylo též neproblematické, k rozepínání několikrát využil hrubé síly. Tkaničky zavázal. Všechny kolíčky připevnil ke šňůře.

**Grafomotorika:** Chlapec obkreslil danou linii nepřerušovaně, v levé polovině se vyskytovala odchýlení od vzoru, pravá byla obtažena adekvátně. Rovné čáry vykazovaly mírná zakřivení, která byla patrnější u čar vodorovných. Smyčky spirály měly stejnou výšku, šířka a sklon se lehce různily. Celá spirála se mírně uchylovala ke kraji papíru. Vlnky nečinily potíže, sporadicky se objevilo zalamování vrcholu. Zuby spojoval chlapec do dvojic; výška, šířka i sklon byly srovnatelné. Kruhy se lišily velikostí, kulatý tvar byl převážně zachován. U většiny kruhů na sebe začátek a konec linie navazoval. Oblouky byly rozdílné výšky, zbylé atributy byly zachovány. Při dokreslování druhé poloviny domu chlapec navazoval jednotlivé čáry přesně ve středu, jejich směr dodržoval (některé tahy po sobě opravil). Půlka nakreslená chlapcem byla o polovinu menší, výsledný obrázek tak byl nesymetrický. Křečovitě držení psacího náčiní bylo odstraněno.

**Paměť a pozornost:** Při doplňování chybějících zvířat dle zrakové paměti žákova úspěšnost postupně rostla; v poslední sadě obrázků si vedl nejlépe. Kompletního výčtu zvířat dosáhl u třetiny karet, v ostatních opomínal jedno až dvě zvířata. Čtyři jednoduché věty zopakoval doslovně. Ve zbylých se dopustil záměny slovosledu a nahrazení či vynechání slov, což ve dvou případech částečně změnilo význam vět. Při reprodukci souvětí u žádného nedodržel jeho původní znění, slova hodně vynechával a nahrazoval vlastními. Význam tak byl zachován třem souvětím, dvěma pak částečně. Zbylá souvětí smysl ztratila. Dvojice a trojice slov interpretoval identicky se vzorem. Čtveřice redukoval o jedno až dvě slova ve stejném poměru. Z pětic si pamatoval dvě až tři slova (opět ve stejném poměru), jmenoval je v libovolném pořadí. Při postupném rozšiřování věty jmenoval maximálně tři zástupce. Rozeznal všechny shodné zrakové vjemy, reakce nebyly nijak opožděné. Sluchové signály zaznamenal ve tři čtvrtě případech, na polovinu z nich reagoval s mírným zpožděním.

**Orientace v prostoru a čase:** V prostoru chlapec chyboval v instrukcích obsahujících určení stran a předložky mezi, výše, níže, pod. Při práci s obrazovým materiálem se manifestovaly stejné nedostatky, navíc došlo k obtížím s určením hned před a hned za. Dny v týdnu vyjmenoval. Víkend označil správně, za pracovní týden považoval pondělí až středu. Včera, dnes a zítra určil. Měsíce znal a chronologicky je sestavil. Identifikoval současný a minulý měsíc. Roční období uvedl, každému našel několik typických zástupců, se zařazením ostatních potřeboval pomoc. Celkem přiřadil vhodně polovinu obrázků. Části dne znal, nedovedl je však seřadit. Ráno a večer spojil s vhodnými aktivitami, zbylé části dne nerozlišoval a zaměňoval je. Ve všech předložených dějových posloupnostech vhodně

identifikoval první a poslední činnost, prostřední činnosti řadil s rozvahou a opakovaně opravoval sám sebe. Polovinu složil správně.

## 5.5 Hodnocení výsledků

### Dívka A

**Zrakové vnímání** lze u dívky považovat za oblast, ve které se nevyskytují výrazné nedostatky. Mezi jednotlivými vyšetřeními došlo ke zlepšení ve vnímání odstínů barev a ve zrakové diferenciaci (konkrétně v hledání stínů a rozdílů). V kontrolním vyšetření rovněž dívka pracovala stabilním tempem a rozvažovala postup své činnosti. Nejvýrazněji se zmíněné projevilo v oblasti analýzy a syntézy, kdy dívka díky systematické organizaci své práce snáze a rychleji uspěla. Vzhledem k citlivé povaze dívky tento fakt přispěl k pozitivnějšímu emočnímu ladění. Jediné zhoršení ve zrakové percepci lze zaznamenat v dokreslování detailů dle vzoru.

Ve **sluchovém vnímání** se naopak již od začátku manifestovalo několik nedostatků, které pramenily v méně rozvinuté sluchové diskriminaci. Schopnost naslouchat zůstala vzhledem k množství zapamatovaných informací na srovnatelné úrovni. Z hlediska pozornosti však došlo k výraznému posunu. V oblasti sluchové diferenciaci došlo též ke zlepšení. Dívka identifikovala o desetinu více ne/shodných dvojic slov. Celkově došlo k eliminaci chyb vycházejících z nerozlišení hlásek párových, tvrdých a měkkých. Při určování posledních a obsažených hlásek slov bylo množství mylných odpovědí redukováno na polovinu (určení počáteční hlásky nečinilo obtíže ani v jednom šetření). Dívka si rovněž zafixovala pravidla stavby slov a při členění na slabiky již nechybovala. Rýmy vyhledávala samostatně, našla jich o polovinu více. Množství vytvořených vlastních rýmů se v podstatě nezměnilo, žákyně však využila o dvě třetiny méně nápověd. V rozlišování rytmických struktur se zlepšila o čtvrtinu. Reprodukce různých melodií zůstává nadále nepřesná, dívka má tendence tóny zrychlovat či zkracovat. Třebaže došlo k znatelným zlepšením, sluchová percepce jednoznačně představuje problematickou oblast, která musí být dále rozvíjena.

V rámci **hrubé motoriky** byla pozorována práce velkých svalových skupin. Některé pohyby byly zpočátku v dívčíném provedení nepřesné, nestabilní a nekoordinované, jiné zcela nereálné. Mezi šetřeními se dívka naučila větší kontrole nad vlastním tělem. Ve druhém vyšetření tak její pohyby vykazovaly větší přesnost a souhru. Bylo možné zaznamenat progres ve vzájemné spolupráci horních a dolních končetin, pravé a levé poloviny těla i

v koordinaci oko-končetina. Stabilita po dopadu na jednu i obě končetiny byla zvýšena. Střídavé vytáčení rukou a špiček nohou, protichůdné zapojení končetin při skoku i nesouhlasné kroužení celými pažemi, kterých nebyla dívka v prvním vyšetření schopna, bez problémů zvládla. Držení rovnováhy s otevřenýma očima nabylo stability. Házení míčem bylo rozšířeno o vrh horem. Kopání nabylo jistoty úderu. Provedení zbylých pohybů nebylo pozměněno.

Větší souhru končetin a zpřesnění či zjemnění pohybů zaznamenala i oblast **jemné motoriky**. Dívka své pohyby více kontrolovala, a pokud byla nespokojená s provedením, sama se opravila. Knihou již listovala po jednotlivých listech, stříhání bylo plynulejší s menším množstvím nerovností, do mačkání i trhání papíru se obě ruce zapojily rovnocenně a tkanička byla skládačkou provlékána střídavě. Ke zlepšení došlo též ve všech úkonech spojených s oděvem, které dívka v kontrolním vyšetření zvládla bezchybně.

V rámci **grafomotoriky** byly výsledky dívky variabilní. Provedení některých grafických křivek bylo v kontrolním vyšetření přesnější a plynulejší, jiné naopak vykazovaly větší nerovnosti a rozdíly. Zlepšení bylo pozorováno v psaní rovných čar libovolného směru, spirál, kruhů a v dokreslení domu. Mírné zhoršení pak zaznamenaly vlnovky, zuby, oblouky a nepřerušovaná linie. Pracovní návyky zůstaly stejné.

Ve všech sledovaných úkolech prověřujících **paměť a pozornost** dosáhla dívka v kontrolním vyšetření lepších výsledků. Kapacita zrakové i sluchové paměti byla navýšena. Při jmenování zvířat na základě zraku dívka jmenovala vždy více zástupců. Reprodukce jednoduchých vět, souvětí a dvojic až pětic slov byla téměř o polovinu přesnější. Počet jmenovaných slov při rozšiřování věty stoupl o jednoho zástupce. Dívka zaregistrovala o čtvrtinu shodných zrakových podnětů i smluvených sluchových signálů více. V případě zraku tak byla úspěšnost stoprocentní.

V prvním vyšetření byla u žákyně schopnost **orientace** v prostoru i čase nedostatečně rozvinutá. Dívka neměla zafixované předložkové vazby ani vnímání časových vztahů. Do kontrolního vyšetření si však osvojila některé dovednosti potřebné k fungování v každodenním životě, a tak bylo možné zaznamenat výrazná zlepšení. Žákyně se upevnila v užívání předložek (chyby se vyskytují sporadicky), dnů a měsíců. Rovněž se lépe orientuje v ročních obdobích a denním režimu, dokáže přiřadit většinu typických zástupců. Nedostatkem však nadále zůstává určení minulosti a nejistá diferenciaci dopoledne a odpoledne. Skládání dějových posloupností zůstalo na srovnatelné úrovni.

## Dívka B

V oblasti **zrakového vnímání** došlo mezi jednotlivými vyšetřeními ke změnám v pracovním postupu a zrychlení tempa. Dívka pracovala systematictěji a svou práci lépe organizovala, díky čemuž bylo eliminováno množství chyb. K mírnému zhoršení došlo v úkolech zaměřených na identifikaci geometrických tvarů a rozdílů v řadě obrázků. Naopak výrazného zlepšení dosáhla dívka v úkolech prověřujících analýzu a syntézu. Ostatní úkony byly stabilní. Obecně lze říci, že zraková percepce u dívky nevykazuje žádné výrazné obtíže.

**Sluchové vnímání** se již při prvním šetření jevílo jako jednoznačně problematická oblast. Ve všech sledovaných úkolech se výrazně projevoval nedostatečně rozvinutý fonematický sluch. Schopnost naslouchat zůstala na srovnatelné úrovni vzhledem k množství zapamatovaných informací, lišil se pouze jejich charakter. Při čtení příběhu však byla dívka koncentrovanější. Ve sluchové diferenciaci, analýze a syntéze došlo k výraznému zlepšení. Při vstupním šetření dívka nerozlišila ne/shodnost dvojic u poloviny slabik a u čtvrtiny slov. Ve druhém šetření byl počet chyb redukován o dvě třetiny v případě slabik, u slov o polovinu. Nejproblematictější se stále jeví rozlišování tvrdých a měkkých hlásek, naopak nedostatky v diferenciaci sykavek zcela vymizely. Při analýze slov na slabiky se dívka z původní poloviční úspěšnosti dostala na téměř nulovou chybovost. Velký posun byl zaznamenán i při hledání rýmů. Dívka se o polovinu zlepšila, zároveň pracovala samostatněji. Tvorba vlastních rýmů zůstává stabilní. Vnímání rytmu bylo zpřesněno. Rozlišování shodných a neshodných rytmických struktur bylo o čtvrtinu zlepšeno. V prvním šetření dívka reprodukovala pouze různé tóny ve stejném rytmu, zatímco ve druhém dosáhla úspěchu i v interpretaci různého rytmu. I přes výše popsaná zlepšení zůstává sluchová percepce nejméně rozvinutou oblastí.

Při sledování **hrubé motoriky** nebyla dívka zpočátku některých pohybů schopna v důsledku nedostatečné koordinace pohybů, snížené obratnosti a schopnosti udržet rovnováhu. Mezi jednotlivými šetřeními došlo v jistých oblastech ke zpřesnění pohybů, k větší volní kontrole a ovládnutí těžiště. V druhém šetření tak byly pohyby dívky stabilnější a jistější. Došlo ke zlepšení techniky i stability dopadu. Taktéž rovnovážné cviky byly provedeny úspěšněji. Protichůdné vytáčení končetin při skoku a střídavé zapojení rukou již bezchybně zvládla. Síla při kopání do míče vzrostla. Zbýlé schopnosti zůstaly nepozměněny.



Zpřesnění pohybů a zlepšení koordinace končetin lze rovněž pozorovat v rámci **jemné motoriky**. Téměř všechny sledované úkoly provedla dívka v druhém šetření přesněji a jistěji. Ruce byly sebranější; dominantní ruka upevnila svou funkci. Došlo ke změně způsobu trhání a ke zlepšení ve střihání, v provlékání tkaničky skládačkou a v zasazování zipu do jezdce. Ostatní úkony jsou stabilní.

V oblasti **grafomotoriky** došlo u dívky k celkovému rozvinutí schopností. Výsledky kresby nepřerušované linie, zubů, spirály, obloučků, kruhů a domu vykazovaly větší preciznost. Tahy tužkou byly plynulejší a přesnější. Nakreslené křivky se vzájemně lišily v menší míře než u vstupního šetření. Psaní rovných čar všemi směry zůstalo na stejné úrovni, u spirál a vlnovek došlo naopak k mírnému zhoršení. Návyky při kreslení zůstaly stejné.

Při posuzování zrakové **paměti** došlo k mírnému zhoršení. Množství zapamatovaných položek bylo nižší. Opačná tendence byla pozorována u paměti sluchové, její kapacita byla mírně navýšena. Reprodukce souvětí byla téměř na stejné úrovni, jednoduché věty a dvojice až pětice slov byly interpretovány o něco přesněji a obsáhleji. Výčet jmenovaných slov u postupného rozšiřování věty stoupl o tři položky. Zraková **pozornost** byla v obou šetřeních na stejném, vyspělém stupni. Registrace zvukových signálů probíhala s mírným zpožděním, ve druhém šetření jich však bylo zaznamenáno o čtvrtinu více.

Výsledky ve cvičeních prověřujících prostorovou **orientaci** byly stabilní v obou vyšetřeních. Nedostatky se nadále vyskytují v pravolevé orientaci, zbylé předložkové vazby jsou užívány téměř bezchybně. Porozumění vícestupňovým instrukcím již nevykazuje obtíže. Ve vnímání času došlo od prvního šetření k výraznému zpřesnění. Původně byla dívka ve sledovaných oblastech nejistá, největší obtíže představovala roční období. Momentálně se pohybuje ve dnech, měsících, ročních obdobích i denním režimu s jistotou. Sestavování dějových posloupností mělo stabilní charakter, v obou případech dívka vhodně složila tři čtvrtiny z nich, změnila se však povaha chyb.

### **Chlapec C**

V rámci **zrakového vnímání** lze u chlapce téměř ve všech sledovaných oblastech zaznamenat zlepšení. Úkoly byly rovněž vykonávány s větší jistotou i samostatností. Došlo ke zpřesnění vnímání odstínů barev i geometrických tvarů. Nejvýraznější posun byl zaregistrován ve zrakové diferenciaci. Chlapec jistě identifikoval překrývající se objekty a eliminoval počet chyb při hledání stínů a odlišných obrázků v řadě. Zároveň bylo zachováno pracovní tempo. V oblasti analýzy a syntézy se chlapec zlepšil v doplňování detailů dle

vzoru. Provedení zbylých činností proběhlo v obou šetřeních obdobným způsobem. Na základě popsaných výsledků lze konstatovat, že zraková percepce chlapce dosáhla vyšší úrovně a nejeví se problematiky.

Nedostatky v úkolech prověřujících **sluchové vnímání** byly založeny na chlapcově oslabeném fonematickém sluchu. Úkoly považoval za obtížné, což se projevilo výraznou nejistotou při jejich plnění. Schopnost naslouchání byla zlepšena, chlapec byl více koncentrován a zapamatoval si větší množství informací. Diferenciace ne/shodných dvojic slabik a slov též dosáhla mírného pokroku, chlapec v kontrolním vyšetření identifikoval o dvanáct párů více. Chyby v nerozeznání párových hlásek byly redukovány o polovinu, v případě měkkých a tvrdých hláskách o třetinu a v hláskách různé délky o dvě třetiny. Nerozlišení č-š a ň-ť vymizelo. Určování počátečních a obsažených hlásek slov zůstalo na stejné úrovni, v případě posledních hlásek jich chlapec identifikoval o třetinu více. Členění slov na slabiky bylo ustáleno, chlapec se nemýlil. Nejmarkantnější zlepšení zaznamenaly rýmující se dvojice. Chlapec našel rýmy všem slovům s vizuální oporou i bez ní, přičemž pouze u jedné pětiny využil nápovědu. Vnímání rytmu bylo zpřesněno, žák rozeznal o čtvrtinu více melodií. Při jejich reprodukci byl v kontrolním vyšetření úspěšný nejen u struktur z více tónů ve stejném rytmu, ale i v opakování jednoho tónu různého rytmu.

Ve vstupním vyšetření **hrubé motoriky** se výrazně projevila chlapcova celková neobratnost, nedostatečná volní kontrola i koordinace pohybů a snížená schopnost držení rovnováhy. V důsledku těchto aspektů nebyl schopen provedení některých pohybů. Do kontrolního šetření však došlo ke zvětšení rozsahu pohybů, k jejich vědomému ovládání a k souhře jednotlivých částí těla. Technika skoku byla zlepšena, dopady se staly stabilnějšími. Protichůdné vytáčení rukou a špiček nohou při skoku chlapec již bez obtíží provedl. Nesouhlasné kroužení celými pažemi i nesouhlasné zapojení končetin při skoku se stalo reálným, chlapec úkony zvládl alespoň na krátkou chvíli. Celkově lze zaznamenat větší hybnost a sílu horních končetin, díky níž došlo i ke zkvalitnění lezení. Dále došlo ke změně držení rovnováhy, stabilita na obou nohou vzrostla (nehledě na stav očí). Při chytání míče začal chlapec upřednostňovat způsob tzv. koše. Ostatní úkony se nezměnily.

V oblasti **jemné motoriky** se mezi vyšetřeními zpřesnila práce a koordinace obou rukou, díky čemuž byly úkoly provedeny precizněji. Zlepšení bylo zaznamenatelné při spojování bříška palce s bříšky ostatních prstů na obou rukách současně, při listování knihou, střihání a skládání čepičky. Chlapec si dále našel více vyhovující způsob navlékání, díky kterému

byla práce snadnější i rychlejší. Za významný pokrok lze považovat zvládnutí úkonů spojených s ošacením a zlepšení vázání tkaniček.

**Grafomotorické schopnosti** žáka dosáhly v kontrolním šetření vyšší úrovně. Pohyb ruky vycházel převážně z ramene a tahy tužkou byly výrazněji plynulejší, v důsledku čehož došlo k eliminování různých zakřivení a nepřesností. Zlepšení byla zaznamenána ve výsledcích kresby nepřerušované linie, spirály, zubů, kruhů, obloučků i domu. Psaní rovných čar horizontálního i vertikálního směru zůstalo na stejné úrovni. Vlnovky byly zdařilejší ve vstupním vyšetření. Psací návyky se nezměnily.

**Paměť a pozornost** jsou dalšími neřečovými oblastmi, ve kterých došlo u chlapce ke znatelným pokrokům. Kapacita zrakové i sluchové paměti se zvětšila. V kontrolním vyšetření dosáhlo jmenování zvířat třetinového zlepšení. Úspěšnost interpretace jednoduchých vět stoupla z poloviny na čtyři pětiny. (Reprodukce souvětí zůstala na stejné úrovni.) Mírného nárůstu jmenovaných položek chlapec dosáhl u opakování čtveřic a pětic slov. Při rozšiřování věty stoupl počet jmenovaných zástupců o dva. Na všechny shodné zrakové podněty již chlapec reagoval včas. Reakce na smluvené zvukové signály nadále probíhaly s mírným opožděním, ve druhém šetření jich však bylo zaregistrováno více.

Po vstupním vyšetření **orientace** v prostoru a čase působil chlapec značně dezorientovaně. Výsledky poukázaly na výraznou nejistotu při užívání předložek i časových údajů. V kontrolním šetření si chlapec vedl o poznání příznivěji. Předložkové vazby vyjma hned za, nad, pod a určení stran byly ustáleny. Vnímání času bylo zpřesněno. Chlapec se lépe orientuje ve dnech, měsících, ročních obdobích i denním režimu. Mírné nedostatky přetrvávají v určení minulosti a budoucnosti či ve vnímání hranice mezi ránem a dopolednem. Dále došlo u žáka k většímu pochopení sledu děje, v kontrolním šetření sestavil o čtvrtinu více dějových posloupností.

## **Chlapec D**

**Zrakové vnímání** může být u chlapce chápáno jako jedna z nejvyspělejších oblastí. Žák výrazně změnil své pracovní návyky; v kontrolním vyšetření pracoval samostatně a stabilním tempem. Postup činnosti rozvažoval a byl schopen opravit sám sebe. Chlapec dosáhl zlepšení ve vnímání barev a v úkolech prověřujících schopnost zrakové diferenciaci, analýzy i syntézy. Chyby v identifikaci rozdílů i v dokreslování chybějících detailů byly výrazně eliminovány. Celková chybovost byla minimální.

Oblast **sluchové percepce** se naopak jeví u chlapce problematicky. Příčinami jsou bezesporu nedostatečně rozvinutý fonemický sluch a výrazné potíže s porozuměním. Tyto faktory velkou mírou ovlivňují úspěšnost žáka. Schopnost naslouchání byla zlepšena, chlapec lépe udržel pozornost a zapamatoval si více informací. V rámci sluchové diferenciacce zůstalo množství adekvátně rozeznávaných ne/shodných dvojic na srovnatelné úrovni, změnil se pouze charakter chyb. Nedostatkem zůstává zejména rozlišování párových hlásek. Za nejvýznamnější pokrok lze u chlapce považovat úspěšné určování prvních, posledních a obsažených hlásek ve slově. Zprvu nebyl tento úkol z důvodu neporozumění realizován, v kontrolním vyšetření již chlapec identifikoval více jak polovinu hlásek. O polovinu lepších výsledků dosáhla i tvorba rýmů. Vnímání rytmu bylo mírně zpřesněno, žákovi se podařilo reprodukovat několik melodií. Během kontrolního vyšetření se bylo možné domnívat, že žák lépe rozuměl zadání.

Při provádění úkolů prověřujících úroveň **hrubé motoriky** působil chlapec při vstupním vyšetření neobratně. V pohybech byla znatelná menší souhra končetin a nesprávná práce s těžištěm těla. Mezi jednotlivými úkony chlapec prováděl nadbytečné impulzivní pohyby (odpovídá ADHD). Do kontrolního vyšetření došlo k zpřesnění pohybů, větší koordinaci a volní kontrole. Pohyby působily méně zbrkle. Změnil se způsob dopadu skoku, vzrostla jeho stabilita, nohy pracovaly více synchronně. Protichůdné vytáčení rukou a špiček nohou, stejně jako nesouhlasné zapojení končetin během skoku, chlapec již zvládl. Rovněž se naučil lépe ovládat své těžiště, což se projevilo úspěšnějším držením rovnováhy. Kroužení pažemi nabylo většího rozsahu, nesouhlasné pohyby v ramenních kloubech se staly reálnými. Při chytání chlapec upřednostnil způsob do tzv. koše. Zbylé pohyby byly provedeny obdobným způsobem.

Přesnější a koordinovanější provedení pohybů bylo možné pozorovat i v oblasti **jemné motoriky**. V kontrolním vyšetření chlapec pracoval samostatněji a pomaleji, na úkoly se soustředil a nespěchal. Zlepšení bylo zaznamenáno ve spojování bříšek prstů s bříškem palce, v listování knihou, stříhání a trhání papíru, skládání čepičky. Pro navlékání si chlapec našel nový, vyhovující způsob, kterým bez obtíží dosáhl úspěchu. Úkony spojené s oděvem a obuví byly automatizovány.

**Grafomotorická činnost** byla u chlapce zpřesněna, jednotlivé křivky se z hlediska výšky, šířky a sklonu výrazně nelišily. Zlepšení bylo dosaženo v kresbě nepřerušované linie, zubů, kruhů, oblouků a poloviny domu. Spirály a rovné čáry všech směrů byly v obou vyšetřeních

na stejné úrovni. Jediné zhoršení pozorovaly vlnovky. Křečovitě držení psacího náčiní vymizelo, tahy tak byly celkově plynulejší s menším množstvím nerovností. Ostatní psací návyky zůstaly stejné.

Kapacita zrakové **paměti** byla navýšena, na základě zraku bylo uchováno o třetinu více informací. O polovinu lepší úspěšnosti dosáhl chlapec při opakování jednoduchých vět a pětice nesouvisejících slov. Výsledky zbylých úkolů cílených na prověření sluchové paměti zůstaly na srovnatelné úrovni. Při identifikaci shodných zrakových podnětů i smluvených zvukových signálů jich chlapec zaznamenal v obou případech o čtvrtinu více. U poloviny sluchových vjemů došlo ke zkrácení reakčního času.

Schopnost **orientace** v prostoru měla u chlapce v obou vyšetřeních značně proměnlivý charakter. Jednotlivé předložky byly variabilně užívány vhodným i nevhodným způsobem, z čehož lze usuzovat, že jejich užívání nemá žák doposud ustálené. Vnímání času bylo mezi jednotlivými vyšetřeními zpřesněno. Chlapec se jistěji (a téměř neomylně) orientuje ve dnech a měsících. Úspěšnost stoupla i při prověřování znalostí souvisejících s chápáním cyklu ročních období a denního režimu. Vzhledem k faktu, že o těchto dvou oblastech měl chlapec při prvním vyšetření téměř nulové povědomí, jsou však nedostatky navzdory zlepšení stále výrazné. Sestavování dějových posloupností bylo o polovinu zlepšeno.

Závěrem je nutné zmínit, že u chlapce došlo ke změně v přístupu k práci i v chování. K úkolům přistupoval pozitivněji, věnoval jim větší pozornost a v případě neúspěchu nepropadal negativním emocím. V mnohých činnostech byl naopak schopen sám svou chybu nalézt a opravit se. Pokud si s provedením úkolu opravdu nevěděl rady, požádal zdvořile o pomoc. Momentálně se pedagogičtí pracovníci snaží, aby chlapec svou frustraci z neporozumění neřešil útočným chováním, nýbrž klidným požádáním o zopakování sdělení.

## 5.6 Závěry šetření

Celé výzkumné šetření proběhlo dle primárně stanoveného plánu. Prvním krokem bylo oslovení rodičů a sesbírání anamnestických údajů. Následně mohla být zahájena přímá práce s dětmi, kdy byly prostřednictvím předem připravených úkolů analyzovány jednotlivé neřečové oblasti. Na základě dosažených výsledků pak byly z pozice vychovatele tyto oblasti systematicky rozvíjeny. Po uplynutí třech měsíců bylo realizováno kontrolní

vyšetření, v rámci něhož došlo k opětovnému provedení úkolů. V průběhu šetření se neobjevily žádné komplikace. Všichni respondenti se zúčastnili obou jeho částí.

Zpracování a vyhodnocení získaných informací umožnilo sestavit odpovědi na výzkumné otázky. Než však bude na otázky odpovězeno, je důležité připomenout, že každé dítě musíme vnímat jako individuální bytost s různými schopnostmi a dovednostmi, které je nutné respektovat. Přestože budou výsledky prezentovány souhrnně, je nezbytné mít tento fakt na paměti.

První stanovená výzkumná otázka zněla: „**V jakých neřečových oblastech se potíže nejčastěji projevují?**“. Za nejvíce problematické oblasti lze po zhodnocení výsledků jednoznačně považovat oblast sluchového vnímání, sluchové paměti a orientace v prostoru a čase. Úkoly prověřující zmíněné schopnosti žáci subjektivně vnímali jako obtížné, čemuž odpovídaly i jejich výsledky. Oslabené sluchové vnímání pramení z nedostatečně rozvinutého fonemického sluchu, který může u dětí zapříčinit potíže nejen ve školních dovednostech, ale i v běžné komunikaci. Za nižší úspěšností při utváření prostorových představ stojí méně vyvinuté senzomotorické vnímání. Nedostatky v časové orientaci pak pocházejí z pozvolnějšího či pomalejšího osvojování časových vztahů a pojmů vyjadřujících sled událostí.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala: „**Které konkrétní činnosti jsou pro žáky nejnáročnější?**“. S ohledem na úspěšnost žáků je možné za nejnáročnější činnosti považovat právě ty, které spadají do výše jmenovaných problematických oblastí. V rámci *sluchové percepce* byla pro žáky nejvíce náročná reprodukce rytmických struktur a diferenciací ne/shodných dvojic slabik a slov. Opakování různého rytmu bylo téměř nemožné, žáci nedodržovali délku tónů ani celých melodií. Při identifikaci dvojic spočívala chybná určení zejména v nerozlišení hlásek párových, tvrdých, měkkých a hlásek odlišné délky. Z úkolů prověřujících kapacitu *sluchové paměti* se jako nejobtížnější jeví opakování souvětí a čtveřic a pětic nesouvisejících slov. U souvětí docházelo k značným redukcím a záměnám, které v mnohých případech měnily význam věty, ať už částečně či úplně. Množství reprodukováných slov bylo omezené, zároveň docházelo k jejich jmenování v libovolném pořadí. V oblasti *prostorové orientace* bylo pro žáky nejtěžší určení pravé a levé strany. Úspěšnost užívání ostatních předložek byla individuální. Za nejnáročnější úkoly zaměřené na *orientaci v čase* byly považovány činnosti spojené s denním režimem a cyklem

ročních období. Žáci obtížně chápali vymezení jednotlivých časových úseků, jejich chronologii i zastoupení typickými představiteli.

Jako třetí, a zároveň poslední, výzkumná otázka byla zvolena: „**Jaké změny je možné pozorovat ve výsledcích jednotlivých šetření vlivem působení vychovatele?**“ Na základě výzkumného šetření bylo zaznamenáno, že se výzkumný vzorek zlepšil v nadpoloviční většině úkolů. Mezi změny se však řadí i zhoršení, která byla též pozorována, ačkoli v malém množství. Výsledky některých činností zůstaly na srovnatelné úrovni. Důležitý poznatek představuje skutečnost, že u každého jednotlivého žáka převažují posuny vpřed nad zhoršeními či stagnací. Popsaná zjištění potvrzují pozitivní vliv vychovatele na rozvoj neřečových oblastí u dětí s narušenou komunikační schopností.

Hlavními cíli výzkumného šetření bylo zjistit u dětí obtíže v neřečových oblastech, a jaký vliv může mít na jejich rozvoj vychovatel školní družiny. Dílčí cíle měly následně analyzovat jednotlivé oblasti a změny mezi šetřeními. V souladu se zjištěnými výsledky může být konstatováno, že bylo dosaženo všech cílů výzkumného šetření.

## **5.7 Diskuze**

Empirická část práce zahrnuje čtyři případové studie žáků s narušenou komunikační schopností a podrobný popis výzkumného šetření. Tato kapitola bude věnována zamyšlení nad dosaženými výsledky i nad realizací výzkumu.

Oblast sluchové percepce byla již zprvu odhadována jako nejproblematičtější, neboť projevy oslabeného fonematického sluchu bylo možné pozorovat z běžné konverzace už při prvních setkáních. V souvislosti s tímto poznatkem se rovněž nechalo usuzovat i na obtíže ve sluchové paměti. Nejistota v určení pravé a levé strany byla též předpokládána. Naopak nedostatky, které se manifestovaly v činnostech zaměřených na orientaci v čase, byly překvapivé. Autorka práce se domnívala, že žáci budou disponovat základními znalostmi o částech dne i ročních obdobích. Určité povědomí o sledu událostí považovala za potřebné k fungování v každodenním životě i v mateřské škole, kterou všichni respondenti navštěvovali. Tato domněnka byla zčásti založena i na obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jako očekávaný výstup oblasti Dítě a jeho psychika (podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace) je zde uvedeno, že dítě na konci předškolního vzdělávání dokáže chápat elementární časové pojmy (ted', dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok) a částečně se v čase

orientovat. Pozitivní vliv vychovatele byl předvídán. Souhrnně lze tedy říci, že se skutečné výsledky výzkumného šetření ze tří čtvrtin shodují s těmi předpokládanými.

Zároveň je nutné zmínit, že zjištěné nedostatky odpovídají příznakům vývojové dysfázie, která byla diagnostikována třem respondentům výzkumného vzorku (příznaky vývojové dysfázie jsou uvedeny v teoretické části práce). Ovšem i dívka, které byl diagnostikován opožděný vývoj řeči s podezřením na vývojovou dysfázii a mnohočetná dyslalie, vykazovala téže nedostatky. Jelikož poslední logopedická zpráva s potvrzením zmíněné diagnózy pochází z března 2018, bylo by možné zvážit rediagnostiku dívky, která by případně diagnózu upřesnila.

V případě opětovné realizace výzkumu by se autorka zamyslela, zda nebude vhodnější zapojit respondenty se stejnou diagnózou a zda nezvolit menší množství úkolů. S ohledem na koncentraci a únavu respondentů bylo potřeba úkoly dělit do mnoha částí, a tak bylo provedení vstupního i kontrolního vyšetření časově náročné. Kladně však může být hodnocena skutečnost, že bylo respektováno pracovní tempo jednotlivých dětí.

Závěrem je nutné zdůraznit, že interpretované výsledky nemohou být vzhledem k malému počtu respondentů zobecněny.

## **5.8 Doporučení pro praxi**

Z průběhu i výsledků výzkumu může být vyvozeno několik doporučení pro praxi, která by v případě jejich dodržení mohla zvýšit efektivitu práce, a tím podpořit celkový rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností. Doporučení jsou následující:

- Při práci s dětmi s vývojovou dysfází a opožděným vývojem řeči je nutné se zaměřit na celkový rozvoj dítěte, nikoli cílit pouze na úpravu formální stránky řeči.
- Procvičované jevy je vhodné zapojit do aktivit každodenního života, ideálně formou hry.
- Během práce je třeba dítě pozitivně motivovat, chválit ho i za malé pokroky a povzbuzovat ho, že daný úkol může zvládnout. Vhodné je též dítě naučit, aby se neorientovalo pouze na výsledek. Tím je možné se vyvarovat situaci, kdy se dítě bude v případě nedokončení úkolu považovat za neúspěšné. V žácích je třeba budovat pozitivní sebepojetí.



- Aktivita je vhodné střídat a dělit do menších celků, aby dítě zůstalo koncentrované. Rovněž je dobré úkoly podpořit různými pomůckami (pracovní listy, obrazový či zvukový materiál, reálné předměty, hry apod.).
- Při práci je nutné respektovat individuální pracovní tempo každého žáka. V případě únavy je třeba poskytnout dítěti přestávku a prostor na odpočinek.
- Zadáání úkolů by mělo být přizpůsobeno komunikačním schopnostem žáka. Je vhodné si ověřit, zda žák úkolu porozuměl.
- Při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností by mělo být vyžadováno speciálně pedagogické vzdělání. Je důležité, aby osoby pracující s těmito dětmi byly orientované v dané problematice, aby k nim přistupovaly vhodným způsobem a volily adekvátní metody práce.
- Ze strany vychovatele je vhodné, aby rodičům předal své zkušenosti a tipy, jak s dětmi pracovat.

## **Závěr**

Diplomová práce se zabývala funkcí vychovatele v rozvoji neřečových oblastí u dětí s narušenou komunikační schopností. Teoretická část práce poskytla čtyřmi kapitolami základní informace vztahující se k problematice tématu. Za využití odborných pramenů byl představen vývoj dítěte mladšího školního věku, vybraná narušení komunikační schopnosti, neřečové oblasti komunikace a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.

Praktická část práce umožnila vhled do provedeného kvalitativního výzkumného šetření, které bylo realizováno na Střední, základní a mateřské škole pro sluchově postižené. Čtyři vybraní respondenti zde navštěvují v tomto akademickém roce první logopedickou třídu. Stěžejním přístupem práce byly případové studie, jež představily každého žáka z hlediska jeho osobní anamnézy, rodinného zázemí, individuálních schopností, sociální interakce a v neposlední řadě z hlediska logopedického. Na základě přímé práce s dětmi a vyhodnocení jejich výsledků činnosti byly sesbírány podklady pro odpovědění na stanovené výzkumné otázky.

Cílem výzkumného šetření bylo u dětí zjistit obtíže v neřečových oblastech, a jaký vliv může mít na jejich rozvoj vychovatel školní družiny. Těchto cílů bylo dosaženo postupnou analýzou senzorického vnímání, kognitivních procesů a motoriky, dále pozorováním změn mezi vstupním a kontrolním vyšetřením.

Z výzkumného šetření vyplynulo několik důležitých poznatků. Obtíže se u dětí nejčastěji projevovaly v oblastech sluchového vnímání, sluchové paměti a orientace v prostoru a čase. Tyto obtíže pramenily z nedostatečně rozvinutého fonematického sluchu, méně vyvinutého senzomotorického vnímání a z pomalejšího osvojování časových vztahů. Konkrétně se jako nejnáročnější činnosti projevíly reprodukce rytmických struktur, diferenciací ne/shodných dvojic slabik a slov, opakování souvětí, opakování čtveřic a pětic nesouvisejících slov, určení pravé a levé strany a orientace v denním režimu či cyklu ročních období. Výsledky též poukázaly na pozitivní vliv působení vychovatele, neboť mezi šetřeními došlo u dětí ke zlepšení v nadpoloviční většině úkolů. Všechny cíle byly naplněny.

Práce může být považována za přínosnou, jelikož umožnila náhled na problematiku rozvoje dětí s narušenou komunikační schopností z nové perspektivy – z pohledu vychovatele. Přestože je v literatuře zdůrazňována nutnost spolupráce logopeda, rodiny a školy,

vychovatel obvykle nebývá osobou, která by se aktivně participovala na terapii narušené komunikační schopnosti. Výsledky práce potvrdily, že systematickou péčí a soustavnou snahou vychovatele lze mnohé ovlivnit.

## Seznam použitých zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011, ISBN 978-80-251-2569-4.

BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, ISBN 978-80-210-5609-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017, ISBN 978-80-7492-314-2.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 3. Ždár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007, 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Základní motorika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006. ISBN 80-7290-259-8.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. Jinočany: H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006. ISBN 80-7290-243-1.

HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

IDDON, Jo a Huw WILLIAMS. *Paměť: 10 kroků k posílení paměti*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-053-6.

KASSIN, Saul. *Psychologie*. 2. Brno: CPress, 2012. ISBN 978-80-264-0074-5.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada, 2016, ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido, 2012, ISBN 978-80-7315-229-1.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: Vady a poruchy výslovnosti*. 2. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-038-7.

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: Mikulajová a Rafajdusová, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1390-1.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-198-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- SCHREIBER, Michal a kol. *Funkční somatologie*. Jinočany: H&H, 1998, ISBN 80-86022-28-5.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-704-956-4.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada Publishing, 2012, ISBN 978-80-247-3029-5.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, ISBN 80-244-1088-5.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada Publishing, 2013, ISBN 978-80-247-4698-2.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-340-6.

NÚV - NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcové vzdělávací programy*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-01-28]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-03-15]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

*Zákon č. 167/2018 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

*Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnicích* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>